

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

**Současný stav a perspektivy ústavní výchovy
pro děti a mládež s poruchami chování
v České republice**

**Current practice and perspectives of the surrogate institutional care
for the children and adolescents with behavioural disorders
in the Czech Republic**

Diplomová práce

Jméno autora: Daniela Lebdušková

Obor studia: pedagogika

Forma studia: kombinované

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Věra Poláčková, CSc.

Rok podání diplomové práce: 2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za pomoci uvedené literatury, pramenů a znalostí získaných během studia.

Daniela Lebdušková

.....

Děkuji Doc. PhDr. Věra Poláčkové, CSc. za vedení mé práce, za odborné rady a cenné připomínky.

OBSAH:

ÚVOD	5
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Ústavní výchova pro děti a mládež s poruchami chování	8
1.1 Poruchy chování dětí a mládeže	8
1.2 Kořeny, zdroje a tradice ústavní péče	11
1.3 Nástin vývoje ústavní výchovy	13
2. Legislativní a systémový rámec náhradní výchovné péče	21
2.1 Základní zákony a vyhlášky	21
2.2 Opatření vztahující se k náhradní výchovné péči	30
2.3 Typy ústavních zařízení v České republice	32
2.4 Ústavní zařízení jako součást systému	34
3. Ústavní zařízení a jejich klienti	39
3.1 Historické přesahy do současné ústavní výchovy	38
3.2 Tradiční prvky ústavní a ochranné výchovy	43
3.3 Rizika ústavního pobytu	48
3.4 Charakteristika umístěných dětí	49
3.5 Formy výchovné práce	55
4. Nástin možných řešení	60
4.1 Změny v systému péče o problémové děti	60
4.2. Změny v ústavních zařízeních	61
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	65
5. Každodennost ústavního zařízení	66
5.1 Výzkumná východiska, cíle, metody	66
5.2 Empirická data a jejich analýza	68
ZÁVĚR	103
ANOTACE	106
LITERATURA	108
PŘÍLOHY	111

ÚVOD

Ústavní péče pro děti a mládež s poruchami chování s sebou již od svých počátků nese dvě významné tendence. Jedna z nich odráží patrně odvěkou lidskou snahu internovat či izolovat jedince, kteří se něčím výrazně odlišují, jsou „jiní“, specifictí, vybočující ze stanovených společenských norem. Tendence přemístit tyto lidi na nějaké konkrétní místo v tomto případě může znamenat, že za jeho zdmi nebudou vidět a představovat ohrožení pro většinovou společnost. Místo, kde navíc mohou být různými prostředky snáze dovedeni k tomu, aby korigovali svoji deviaci a přizpůsobili se vlivu a tlaku většiny. Třeba prostřednictvím záměrného a cílevědomého působení zvaného „*ústavní výchova*“ – v určitých dějinných údobích dokonce „*převýchova*“. Míra tolerance společnosti ke svým odchylkám, a tedy i forma příslušné reakce na ně, vždy vychází z daného politického, kulturního, ekonomického, historického a ekologického kontextu. Konkrétní příklady jistě můžeme nalézt při bližším zkoumání a porovnávání jednotlivých společenských celků od prvotní zmapované historie lidstva až po současnost.

Ale abychom byli úplní, nemůžeme opomenout rovinu druhou, která více vynikne právě v často užívaném spojení „*ústavní péče*“. Tu tvoří vzájemná solidarita mezi členy lidského rodu, projevující se snahou pomoci těm nejvíce potřebným, chudým, opuštěným..... Místo, kde jsou soustředěni, je tentokrát prostorem určeným k jejich spočinutí, ochraně a zabezpečení. Místo se střechem nad hlavou a s péčí, která kompenzuje jejich bez-moc, neschopnost postarat se o sebe sama.

Opět bychom mohli uvažovat o politických a jiných vlivech, které zásadně působily a působí na to, v jaké míře je princip solidarity v ústavní péči obsažen. Navíc se můžeme ptát, jak je či není sladěn s předchozí tezí o internování vybočujících jedinců, zda a v jaké výsledné kvalitě je vůbec možné tyto protichůdné cesty skloubit ve smysluplný celek atd.atd. Některé odpovědi by mohl nalézt čtenář v dalším textu. Některé tvoří, či by měly tvořit, základ každodenního tázání se sebe sama všech profesionálů, kterých se toto téma nějak dotýká.

Systém ústavní péče o děti a mladistvé v České republice po roce 1989 stanul před možná nejzásadnějšími otázkami svého trvání:

Do jaké míry – a zda vůbec – je na počátku 21. století legitimní odebírat dítě za použití do určité míry násilných, byť společensky odsouhlasených, prostředků z jeho rodiny? Tedy z prostředí, které lze z hlediska sociálního i osobnostního vývoje

hodnotit jako nejpřirozenější a nejúčinnější. A pokud tento akt připustíme - kdy a za jakých podmínek na něj má společnost právo? A následně - jaké účinné metody, přístupy a způsoby zacházení zvolit, aby bylo dosaženo cíle, jež by užití tak radikálního kroku ospravedlnil ?

Ve své diplomové práci se pokusím reflektovat, jak moc - a zda vůbec - si na tyto otázky naše společnost prostřednictvím svých expertů na danou problematiku dokázala po téměř dvou desetiletích odpovědět. Logicky navazuji na některé, ve svém počtu nepřilíš četné, publikace věnující se témuž. Zmínit zde chci především Oldřicha Matouška, který fenomén náhradní výchovné péče v ČR dokázal vyvést z hájemství etopédie, jež si ho na dlouhá desetiletí uzurpovala, a nazírat na něj v kontextu sociální práce, kam kdysi patřil.

Oproti jeho práci věnuji rozsáhlejší prostor konkrétním historickým kořenům, vlivům a tradicím, z nichž vychází současná náhradní výchovná péče pro děti a mládež s poruchami chování. Následně mapuji období po roce 2002, v němž došlo na poli ústavní péče k významným legislativním změnám, jejichž dopad dosud nikde nebyl zvažován. Dále jsou zde zvažována rizika ústavního pobytu, formy výchovné práce a specifika dětí, které jsou umístěny do náhradní výchovné péče..

Teoretická část je doplněna částí výzkumnou, jejímž hlavním cílem bylo prostřednictvím kvalitativního přístupu proniknout do každodenního reálného života ústavních zařízení, interních sociálních vztahů a latentních hodnotových vzorců jejich pracovníků.

Vlastní výzkumná činnost byla pouze jedním, nicméně velmi relevantním, doplňkem pro moji deskripci, analýzu a závěry ve zkoumané problematice. Dalšími zdroji informací byly platná legislativa, odborná literatura, výroční zprávy jednotlivých zařízení, výsledky výzkumů jiných autorů a osobní zkušenost.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Ústavní výchova pro děti a mládež s poruchami chování

1.1 Poruchy chování dětí a mladistvých

Jedná se o oficiální pojmenování pro chování dětí a mládeže vymykající se očekávání většiny a narušující zákony, přijaté normy mravního jednání, popřípadě ustálené formy sociálního styku. V průběhu historického vývoje se chápání tohoto pojmu měnilo. V současnosti není a nemůže být jednotné. Především se v něm odráží úroveň společenského vývoje a s tím související filosofie pohledu na problematiku chování. Kauffman přirovnává chaos a zmatek v názvosloví pro označování poruch chování k chaosu v chování dítěte.¹

Před zavedením pojmu **poruchy chování** do odborné terminologie se používalo pojmu **mravní narušenost**. V roce 1960 byl tento termín ve Sbírce zákonů a ve vyhlášce nahrazen oficiálním termínem **obtížná vychovatelnost**, tento termín se používal až do návrhu zásad zákona, který byl podán v r. 1994. V tomto návrhu zásad zákona o výkonu ústavní výchovy, ochranné výchovy a preventivně výchovné péče, se hovoří o sociálně postižených jedincích, u kterých se projevují **poruchy chování**.

Dle hlavních příčin vzniku se dělí na poruchy tělesného či psychického vývoje nebo následky nemoci, kdy poruchy chování jsou přímo součástí obrazu nemoci např. u mentální retardace. Následují poruchy sociálních vztahů, tyto se dále dělí dle výraznosti projevů a možnosti nápravy chování.

Existuje mnoho podob klasifikace a definic poruch chování, přičemž autoři používají různá měřítká a definice. Pro účely této práce se přidržuji jejich následující stručné diferenciaci.

V mezinárodní klasifikaci nemocí, v její 10 revizi, je uvedena nosologická jednotka poruchy chování. „Poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého jednání. Ojedinelé disociální či kriminální nejsou sami o sobě důvodem pro tuto diagnózu, která vyžaduje, aby charakter takového chování byl trvalý“² Také je nelze zaměňovat za obyčejnou

¹ KAUFFMAN, J.M. Emotional and Behavior Disorders of Children and Youth. New Jersey : Simon a Schuster, 6th ed., 1997.

² Srovnej: Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize, 1992, s.234.

dětskou nezbednost či rebelantství v adolescenci. Obecně lze za poruchové označit takové chování dětí a dospívajících, které má následující znaky :

„1) **Chování nerespektuje sociální normy**, platné v dané společnosti. Poruchy chování jsou poruchami socializace, protože je narušen vztah k určitým společenským normám. Přičemž, jedinec je intelektuálně schopen pochopit význam těchto norem. Nicméně je neakceptuje (protože má jinou hodnotovou hierarchii a jiné prioritní motivy), nebo se jimi nedokáže řídit, protože není schopen ovládat své chování (např. v rámci abusu drog).

2) **Nepřiměřené sociální chování** se projevuje neschopností udržovat přijatelné sociální vztahy. Nápaditosti v oblasti sociálních vztahů se projevují nedostatkem empatie, citovou chladností a egoismem. Nadměrná koncentrace na sebe a uspokojování vlastních potřeb. Pocity viny ve vztahu k důsledkům vlastního jednání chybí.

3) **Agresivita jako rys osobnosti** nebo chování, při kterém jsou porušována základní práva ostatních. Emocionální prožitek takového jednání je neutrální, tj. lhostejnost k pocitům obětí či naopak, uspokojení až k variantě sadistického zaměření.“³

„Šíří nejružnějších projevů, které jsou zahrnovány do kategorie poruch chování, nelze popsat vyčerpávajícím způsobem. Liší se nejen ve vztahu k příčinám jejich vzniku, souvisejících důsledků a možností následné intervence, ale též co do stupně společenské nebezpečnosti.“⁴

Nejčastěji uváděné **dělení poruch chování** je následující:

1) **Disociální chování:**

Jde o různě závažné a nápadné odchylky od obvyklých způsobů chování, z nichž některé se mění s věkem a s vyspíváním jedince. Zatímco určité zanikají, jiné se začínají projevovat teprve postupně ve vývoji dítěte a mladistvého, dospělého či staršího člověka. K disociálnímu chování patří: zlozvyky, neposlušnost a neukázněnost, vzdorovitost a negativismus, lhavost.

Někteří autoři (např. Němec, J.)⁵ chápou tuto kategorii jako zastřešující pro všechny odchylky v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování

³ Srovnej: VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2000, s.274.

⁴ Srovnej: NĚMEC, J.; KUSÝ, M. Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy. Praha: MŠMT ČR, 1998, s.28

⁵ Srovnej: JEDLIČKA, R.; KLÍMA, P.; KOŤA, J.; NĚMEC, J.; PILAŘ, J. Děti a mládež v obtížných životních situacích. Praha: Themis, 2004, s.325.

odpovídající jeho věku, eventuálně úrovni rozumových schopností. V rámci této diagnostické kategorie rozlišuje projevy chování a různou mírou závažnosti. V práci vycházím z tohoto pojetí.

2) Asociální chování:

Při asociálním nespolečenském chování porušuje jedinec společenské morální normy, nedochází u něho však ještě k přestupkům proti právním normám společnosti, poškozují hlavně sám sebe. Pro asociální chování je charakteristické: záškoláctví, útěkovost a toulavost, sebepoškozování.

3) Antisociální chování, ohrožující společnost:

Tato skupina je již mnohem závažnější a týká se dětí jen výjimečně, zasahuje až mládež v různém věku, dospělé i starší občany. Zahrnuje poměrně širokou škálu poruch, a to: delikvence mladistvých, agresivní a destruktivní činnost, krádeže a loupeže, organizovaný zločin, sexuální úchytky a mravnostní delikty, toxikomanie různého druhu.

Za určitých okolností může některý z nedostatků chování první a druhé skupiny přerůst v závažnější až velmi závažné delikty, které jsou již záležitostí třetí skupiny. Překročí-li určité jednání či chování běžné morální normy, může jít o kriminalitu, jež zahrnuje nejrozličnější oblasti, přičemž je nutno rozlišovat kriminalitu mládeže a kriminalitu dospělých.

První dva uvedené typy bývají někdy souhrnně označovány jako **neagresivní poruchy chování**. Třetí skupina je pak nazývána **poruchami agresivními**. V podobném duchu je také rozdělení poruch chování v dětství a dospívání na **opoziční poruchu** (negativistické prvky, nadměrná vzdorovitost v chování dětí) a **poruchu chování s protispolečenskými rysy**. Další možná klasifikace je na **nesocializované a socializované (dobře zakotvené ve skupině vrstevníků) poruchy chování**.

- **Etiologie poruch chování.** Vycházím-li z koncepce osobnosti jako bio-psycho-sociální jednoty, pak vznik, rozvoj a zpevňování poruch chování má multifaktoriální podmíněnost řadou vnějších a vnitřních činitelů. Především se jedná se o:
 1. osobnostní faktory
 2. psychosociální vývoj
 3. sociální a environmentální vlivy (rodina, vrstevníci, subkultury, výchovně - vzdělávací instituce, prostředí, město ...)

- **Průběh a prognóza disociálního vyvoje** jsou ovlivněny výše zmíněnými faktory, jako je rodinné zázemí, příslušnost k určité subkultuře, vzdělání, zájmy, oslabená CNS, začátek disociálního chování, stupeň jeho závažnosti, ale i včasnost a forma pomoci.

1.2 Kořeny, zdroje a tradice ústavní péče

V období prvních civilizací (Egypt, Čína, Mezopotámie, Indie) byl, dle dochovaných pramenů, první institucí léčebnou i trestní chrám. Již nevíme, zda též internační, protože na osobnostní a zdravotní abnormality bylo patrně nahlíženo jako na nedílnou součást společnosti.

Jakýsi zvláštní druh absolutní internace se odpradáвна objevuje v různých kmenových společnostech. Zmiňují ho i antické prameny – je to vyobcování ze společnosti, vyhnanství, jež mnohdy mohlo znamenat i jistou smrt. Jako jednu z variant takového postupu můžeme chápat i selektivní přístup antické společnosti k narozeným dětem. Nechtěné či hendikepované byly přímo zabíjeny či odkládány. V tomto případě jim byla ponechána určitá šance na přežití, protože mohly být osvojeny a vychovány případným nálezcem.

V antice se objevila i první institucionalizovaná péče vězeňská – *robur*, která zde ještě měla dočasný charakter. Podezřelý jedinec byl izolován pouze po dobu vyšetřování trestného činu, jednalo se tedy o jakousi vazbu. Nicméně v tomto opatření již můžeme nalézt zárodek dlouhodobého uvěznění jako formy společenské sankce, byť zatím bez jakýchkoliv ambicí na restrukturalizaci lidské osobnosti.

Institut vězení jako formy dlouhodobé společenské izolace a sankčního opatření je již plně rozvinut ve středověku, byť v jiné podobě a s jinými pravidly než jsme zvyklí. Pro naše téma má však zásadní význam jiný jev, přímo kvalitativní zvrat, který v té době přineslo křesťanství. V období raného středověku se při klášterech objevují tzv. *hospitaly*, které poskytují sociálně charitativní péči. Společně se specializovanými *xenodochii* (útulky pro nemocné pocestné) a *orfanotrofii* (sirotčince) vnesly onen **nový sociální rozměr** do internační problematiky, která tím byla doplněna o ústřední ideové principy solidarity a lásky k bližnímu. Další výraznou změnu představovalo i to, že výše zmíněné instituce poskytovaly konkrétní specializovanou péči. Zároveň se v nich

objevili **první profesionálové**, ošetřovatelé rekrutující se z řad mnichů a jeptišek. Zmíněné sirotčince pak představují první doložená zařízení pro sociálně hendikepované děti.

Revoluci v pravém slova smyslu přináší konec sedmnáctého a začátek osmnáctého století. Velké špitály, internační budovy, církevní i veřejné podpůrné a trestní instituce, charity a vládní dobročinná zařízení jsou dílem osvícenství: mají stejnou univerzální povahu a rodí se takřka současně s ním. Dnešním jazykem bychom napsali, že nastal „boom“ velkých ústavů určených nejen pro duševně nemocné, ale i pro tělesně hendikepované, mentálně retardované, kriminální a jiné „práce se šití“ osoby ... To, co je velmi podstatné – nejde již pouze o izolaci vybočujících jedinců. V druhém plánu, v této fázi spíše ještě nesměle zvýrazňovaném, se zde již mnohdy objevuje snaha po jejich opětovném **začlenění do společnosti** prostřednictvím dosažené osobnostní změny.

V dalším vývoji zůstal zachován charakter jednotlivých zařízení, neobstála však již jejich polyfunkčnost. V devatenáctém století se ústavy specializují a diferencují podle společenských skupin, pro něž jsou určeny. Začíná se používat i nových označení pro tyto nově profilované domy: špitál, léčebna, výchovna, trestnice, polepšovna, ochranovna... Velké instituce nového typu zakládá stát, který tím alternuje církev. Nejvýznamnější roli zde však hraje především společenské nadšení a angažovanost různých známých osobností i celých profesních skupin (např. učitelů) projevující se v práci různých dobrovolnických organizací a spolků.

Ve dvacátém století jsou předchozí trendy postupně rozvíjeny a prohlubovány až k určitému extrému. Ústavy, díky nimž jsou vylučováni lidé ze společnosti, zároveň deklarují orientaci na potřeby svých obyvatel. Tento přístup vede ke koncipování ústavní péče jako ochrany jedince před nároky vnějšího světa, někdy dokonce i vlastní rodiny.⁶ Vzniká tak svět ve světě, kde platí normy, hodnoty a pravidla odlišná od reality mimo ústav.⁷ Dochází tak k tzv. **skrytému vylučování**. Společensky deviantní jedinci jsou internováni, jsou jim poskytnuty veškeré materiální potřeby jejich existence, jsou však vyloučeni ze společnosti, a nemůže jim být nikde lépe, než ve společnosti jedinců stejného postižení, ať už se jedná o psychický, fyzický či sociálně patologický handicap.

⁶ Srovnej: MATOUŠEK, O. Ústavní péče. Praha: SLON, 1999, s.: 34.

⁷ Nemohu zde nezmínit známý Keseyho román: Vyhod' me ho z kola ven, který tento jev geniálně vykreslil.

Jestliže označíme osvícenectví za dobu, kdy se ústavní péče ve své dnešní podobě zrodila, pak druhou polovinu minulého století můžeme nazvat časem jejího hledání vlastní identity. Zhruba od šedesátých let jsme svědky kritiky a více či méně radikálního zpochybňování velkých, neefektivních, zbyrokratizovaných, „totalitních“ ústavních institucí společně se snahami o jejich reformu a hledání alternativ.⁸ Do popředí se tak opět dostává **nestátní sektor**, který paradoxně stál u zrodu ústavů. Objevují se nové směry: ústavních forem ubývá ve prospěch forem neústavních, hranice mezi ambulantní a ústavní péčí není již tak ostrá, vznikají zařízení v individuálním rozsahu schopná poskytnout dle potřeby obojí – docházku i pobyt. Do sféry ústavní péče začíná vstupovat vysokoškolsky vzdělaný profesionál a částečně nahrazuje pracovníky z bezprostředního okolí, kteří vykonávali práci právě pro blízkost pracoviště, a ve velké míře nekvalifikovaně.

Jsou zřizovány **alternativní zařízení** výrazně se vymezující vůči tradičním institucím. Ústavy se otevírají vůči okolní komunitě. Distance mezi pracovníky a klienty se v nich zmenšuje. Dominantou stále zůstává profesionalizace profese.

Navíc je moderní společnost stále náročnější, pokud jde o vzdělání, pracovní výkon a sociální chování. Jedinec je vystaven velkému množství náročných životních situací a zároveň ubývá tradičních zdrojů společenské opory v tzv. „odmytizovaném světě“ . Počet lidí, kteří jsou v některém ohledu nedostateční, proto přibývá. Vzniká tzv. čtvrtý sektor ekonomiky „**helping professions**“ – profese snažící se člověku pomoci obnovit jeho naloženou rovnováhu se sociálním prostředím 20. a 21. století.

1.3 Nástin vývoje ústavní výchovy

V druhé polovině 18. století se celoevropsky mění pohled na vzdělání a výchovu. Podstatně se zvětšuje význam, který je ze strany společnosti obojímu přikládán, přičemž zde zásadní úlohu hraje reflexe nových myšlenkových proudů obsažených v dílech francouzských osvíceneckých myslitelů a německých stoupenců filantropismu a pietismu. Nastupuje zlomové období, kdy Evropa přechází ve všech rovinách a sektorech společenského života k jiné epoše, k epoše racionality, industrializace, urbanizace, sekularizace, emancipace...a vzniku kvalitativně a kvantitativně nových společenských problémů. Ruku v ruce s nimi se však objevují i historicky zcela nové

⁸ Blíže viz: MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. Mládež a delikvence. Praha: Portál 1998, s.194 -222.

snahy o jejich nápravu a řešení. Počátky těchto snah směřují do západní Evropy, neboť právě tam se rodily nové hospodářské poměry a nové myšlenkové proudy.

Z hlediska obsahu této práce nemohu opomenout výjimečný pokus jednoho z průkopníků sociální pedagogiky **J.H.Pestalozziho**, který v roce 1774 přeměnil hospodářství ve švýcarském Neu Hofu na ústav – ochranovnu (Rettungshaus) pro výchovu chudých, opuštěných a sociálně ohrožených dětí. V tomto zařízení se dětem dostávalo nejen hmotného zabezpečení, důraz byl kladen i na jejich vzdělání a výchovu, především výchovu prací. Ačkoliv jeho projekt během pěti let pro nedostatek prostředků ztroskotal, můžeme ho chápat jako velmi inspirující pro další vývoj podobných zařízení. Vliv onoho, ve svém průkopnictví pochopitelně i do značné míry utopicky naivního, pokusu bylo ostatně možné sledovat v obdobných aktivitách a snahách i po uplynutí více než jednoho století v díle např. českého pedagoga Slavibora Breuera, jež svou pedagogickou dráhu společně s několika svěřenci završil vstupem do řeckého kláštera, nebo ještě později Makarenka v sovětském Rusku.

V první polovině 19. století byly v mnoha západoevropských zemích zakládána zařízení určená pro výchovu dětí, u kterých jsou obtížné životní podmínky často spojeny se společenskými delikty.⁹ Vznik těchto zařízení úzce souvisí se společenskými změnami i problémy, které přinesla průmyslová revoluce v jednotlivých zemích (např. změna v rodinných rolích, zaměstnávání žen i dětí, vykořeněnost zvyšujícího se počtu obyvatel měst atd.). Zároveň je zde patrný pozitivní odraz nově vznikajících pohledů na výchovu, na dítě a na práva, která má.

V českých zemích obdobné instituce vznikaly se značným zpožděním. Z právního hlediska byly vhodné podmínky k tomuto vytvořeny již např. v občanském zákoně z r. 1811, v němž bylo zabezpečeno právní postavení dítěte v rodině. Domovské obce měly za povinnost starat o výživu a výchovu dětí osiřelých, opuštěných a zanedbaných a zařizovat k tomu potřebné instituce. Říšský zákon z r. 1869 pamatoval na zřizování ústavů pro děti „zanedbané a zpustlé“. K praktické realizaci však docházelo velmi pozvolna. Ze stávajících institucí tuto úlohu částečně pokrývaly sirotčince. Jednoznačně upřednostňováno bylo umístění opuštěných dětí do pěstounských rodin. Důvody byly

⁹ O nebývalém rozmachu, který v této době nastal v péči a starosti o společensky znevýhodněnou mládež v zemích západní Evropy svědčí následující údaje: v Německu byla r. 1816 otevřena první výchovna v Overdyku, do roku 1868 již zde bylo 350 ochranoven; ve Francii vzniká první tzv. hospodářská kolonie pro výchovu ohrožené mládeže r. 1825, do roku 1880 je zde již 12 ústavů veřejných a 46 soukromých; v Anglii je r. 1849 založena jako první tzv. Reformatory school „pro nápravu mládeže zpustlé a zločinné, v letech 1870 – 1903 zde absolvuje 76 000 „mravně ohrožených a zanedbaných“ dětí pobyt ve 126

především finanční. Pro obce bylo méně zatěžující přispívat na pobyt dítěte v pěstounské rodině než na jeho pobyt v ústavu. Jako problém se zde ukazovala být minimální míra společenské kontroly nad výchovou dítěte svěřeného do péče pěstounů. a s tím související rizika jako např. nízká kvalita výchovy, zneužití dítěte jako pracovní síly atd.

S tím, jak se české země stejně jako ostatní Evropa přeměňovaly v moderní občanskou společnost, sílilo i národní hnutí, resp. formování novodobého českého národa. Důraz na vlastenectví byl u význačných osobností znakem tohoto procesu. Jako jeden z vlasteneckých projevů lze do určité míry chápat i proklamované filantropické cítění a postoje, které se prakticky projevovaly v činnosti různých dobrovolných spolků, jež sehrály významnou úlohu nejen při vzniku ústavních institucí u nás, ale i v práci se společensky ohroženou mládeží vůbec.¹⁰

Zřizování ústavů, ať již byly nazývány „*ochranovnamí, vychovatelnami či polepšovnamí*“, bylo tedy v první fázi především záležitostí nestátních subjektů.¹¹ Jejich financování probíhalo většinou kombinovaně, tzn. z peněz příslušného spolku získaných např. sbírkami, z rozpočtu obcí na základě domovské příslušnosti konkrétních svěřenců a konečně tzv. *zemskými subvencemi*, finančním příspěvkem na provoz od zemského sněmu.¹²

ústavech atd. Srovnej: DOLEŽAL, J. Padesát let práce na záchranu mládeže mravně narušené. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné, 1935, s.8.

¹⁰ Právě pro jejich nepopíratelnou průkopnickou úlohu zmiňme alespoň několik nejvýznamnějších, jak je uvádí Doležal: „V roce 1839 byl založen pražský spolek Jednota pro blaho propuštěných (mladistvých) káránců, který se zaměřil na sociálně pedagogickou práci s mladistvými propuštěnými z trestnic a kázní. Spolek zřídil vychovatelnou v Ječné ulici, kam byli umístěni někteří z nedospělých chovanců, o něž spolek pečoval. V roce 1852 vznikl v Brně Moravsko-slezský ochranný spolek. Jeho činnost byla spojena s ochranovnou. V roce 1883 byla z podnětu českého filantropa Vojtěcha Náprstka a někdejšího učitele Josefa Šauera otevřena vychovatelná pro zanedbané chlapce v Libni. V roce 1886 byla následována vychovatelnou na tehdejších Královských Vinohradech určenou také pro chlapce. V roce 1884 byl založen přípravný výbor spolku „Ochrana opuštěných a zanedbaných dívek“, který měl za úkol shromažďovat prostředky k založení dívčí ochrannovny. Ta již téhož roku vznikla v Černovicích u Tábora především zásluhou industriální učitelky Marie Pattové“. Blíže viz: DOLEŽAL, J. Padesát let práce na záchranu mládeže mravně narušené. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné, 1935, s.9-10.

¹¹ Tento termín se v té době pochopitelně nepoužíval. Nicméně se svým dnešním významem nejvíce blížil tomu, co bylo označováno spíše jako činnost dobrovolníků.

¹² Pro příklad zde mohu uvést, jaké nejpodstatnější zdroje příjmu na provoz dívčí ochrannovny uvádí výroční zpráva za rok 1891 zmiňovaného spolku „Ochrana opuštěných a zanedbaných dívek“:

- členské příspěvky a dary : 946 zlatých, 47 krejcarů.
- plat na chovanky od obcí: 1433 zlatých.
- zemská subvence : 1500 zlatých.

Do ústavní péče ochranoven se děti a mladiství dostávali většinou na přímou žádost blízkých osob, nejčastěji rodičů či pěstounů, které z nějakého důvodu nezvládaly výchovu. Kromě toho bývala žádost o umístění vznesena ze strany obecních či městských rad. Ačkoliv u nich patrně byla z finančních důvodů upřednostňována spíše péče pěstounů před péčí ústavní, jak již bylo zmíněno, obracely se na ústavy v případě závažnějších protispolečenských problémů. Důvodem umístění tedy mohla být sociální nouze, výchovné potíže i protispolečenské problémy – nejčastěji tuláctví, krádeže, ale i násilné trestné činy. K umístění nebylo třeba soudní potvrzení, ale mohlo být i soudně nařízeno v případě nějakého trestného činu dotyčného. Podstatné a nové je to, že již nejde pouze o uspokojení základních lidských potřeb jaké primárně poskytovaly třeba sirotčince. V plné míře se zde již prosazuje *ústřední princip restrukturalizace osobnosti dítěte*, které se octlo v ústavu. Jeho proměna či přeměna ve smyslu přiblížení se společenským standardům.

O. Matoušek uvádí: „Předpisy upravující výkon ústavní výchovy byly v té době obecné, málo zavazující, takže ve složení svěřenců i ve výchovných režimech existovala velká pestrost. Ústavy se řídily doktrínou zakladatelského právního subjektu, názory představeného a jeho pokračovatelů více než „shora“ přicházejícími mlhavými direktivami“.¹³ Tento stav však platil pouze v počáteční fázi, již lze rámcově ohraničit přibližně r.1918. Po té již se objevují snahy po vytvoření jednotných metodických pravidel a zákonných norem, o něž se činnost ústavů bude opírat. S tím, že vyjmutím ústavů z nestátní sféry a jejich „zestátnění“ tuto jednotu může přinést. K nedobrovolnému převedení všech ústavů do rukou státu dojde až za více než dvacet let, nyní ještě vedle sebe mohly v poklidu existovat ústavy státní, zemské, obecní i ty, jež byly spravovány občanskými spolky, sdruženími či církví. V roce 1921 byla činnost všech nestátních subjektů zastřešena působností orgánů **Okresní péče o mládež**, jež ji měly patřičně koordinovat a sjednotit se státními institucemi a zároveň mít rozhodující slovo při umísťování dětí do ústavů. O tom, že tato spolupráce státní a nestátní sféry byla funkční a úspěšná svědčí i to, že některé z výše zmiňovaných jmenovaných nestátních spolků a sdružení pověřoval stát až do druhé světové války výkonem soudně uložených opatření, jak bude řečeno dále.

V roce 1931 byl přijat zákon č. 48, který upravoval zásady trestního řízení mladistvých včetně stanovení způsobu a místa výkonu trestu. Zároveň určoval pravidla

¹³ MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. Mládež a delikvence. Praha: Portál, 1998, s. 157.

tzv. **ochranné výchovy** jako formy alternativního trestu v případě nějakého provinění.¹⁴ Místem výkonu trestu měly být kromě samostatných oddělení věznic pro mladistvé i **polepšovny** a částečně **výchovny**, které se jinak věnovaly spíše mládeži, kde představovaly primární problém sociální podmínky a výchovné potíže, nikoliv protispolečenské chování. Je zřejmé, že systém péče o společensky znevýhodněné děti a mládež byl v té době velmi dobře vnitřně diferencován. Mohl tak účinně reagovat na celé spektrum problematiky, jež se zde objevovala – od potíží čistě sociálního rázu až po sociálně patologické jevy. Tomu odpovídala i rozvrstvená síť ústavů – od sirotčinců přes azylové útulky až po výchovny a polepšovny. Svěřencům ústavů personál poskytoval péči i po propuštění (hledání práce, bydlení) a v řadě případů s nimi zůstával v dlouhodobém kontaktu. I nadále byla podporována a upřednostňována pěstounská péče.

Z hlediska budoucnosti sociální pedagogiky měl zmiňovaný zákon velmi důležitý význam, protože zdůraznil specifické postavení dětí a mládeže v trestních záležitostech, prosadil jiné posuzování viny oproti dospělým pachatelům a připustil, že na děti a mladistvé má být nazíráno jako na nehotové jedince, u nichž má prioritu výchova před trestem.

Lze se jen dohadovat, jakým směrem by se ubíral tento slibně naznačený vývoj, kdyby nebyla jeho kontinuita přerušena druhou světovou válkou a následně politickým režimem, který zablokoval kontakt s „kapitalistickým Západem“ a tím i s novými trendy a proudy, jež se v průběhu následujících desetiletí objevovaly. Shrňme zde nejvýznamnější změny, jež u nás nastaly po roce 1948. K hodnocení jejich vlivu na současný stav ústavní výchovy se více budeme průběžně vracet v dalších kapitolách.

- Většina dnes fungujících ústavů byla založena v době poválečné, pouze některé více či méně navazovaly na činnost zařízení existujících v dané lokalitě již dříve. Zásadní rozdíl nastal v tom, že úlohu jejich zřizovatele na sebe v plné míře převzal **stát**. Role nestátního sektoru a nadšených jedinců byla vlivem panujícího politického klimatu zcela potlačena. K jejímu obnovení v takovém rozsahu, jako byl na počátku, již v ústavní péči nikdy nedošlo.
- Organizační systém ústavní péče, který se utvářel v padesátých letech a v základní podobě přetrval dodnes, zpočátku víceméně navazoval na systém předcházející.

Změna nastala v názvech (sirotčince se staly dětskými domovy, výchovny a polepšovny se změnilly ve výchovné ústavy), dále pak v diferenciaci podle věku svěřenců na. zařízení pro děti do 15 let a zařízení pro mládež nad 15 let. Naopak kritériem přestala být závažnost problematiky, jež byla shrnuta pod obecný termín „výchovné problémy“. Vyhraněné sociálně patologické jevy u dětí a mladistvých byly řešeny ve věznicích pro mladistvé, nikoliv již ve specializovaných typech ústavů. Další změnu představovala koncepce tzv. **diagnostického pobytu**, který trval několik týdnů, ve specializovaných diagnostických ústavech. Jeho absolvování se stalo nezbytným vstupním rituálem pro všechny děti zařazené do systému ústavní péče.

- Jakýkoliv dlouhodobý pobyt v nějakém typu ústavního zařízení musel být nařízen a potvrzen soudně jako **ústavní** či **ochranná výchova**. Pobyt v ústavech byl ohraničen dosažením plnoletosti, ve výjimečných případech devatenáctým rokem mladistvého.
- Rozhodující slovo při návrzích na zařazení dítěte do ústavu zůstalo na Odborech péče o dítě při jednotlivých orgánech místní samosprávy. Jejich hlas se stal nejpodstatnějším argumentem, z něhož vycházel i soud při nařizování ústavní péče.
- Po válce se ve většině světa začal uplatňovat nový přístup; rušily se velké, neosobní ústavy a výchova dětí se začala orientovat na rodinné prostředí. V ČR tomu bylo právě naopak. Malé ústavy byly rušeny a na jejich místě budovány ústavy velké, odstupňované pouze věkově. V celém procesu nastupuje uniformita.
- V předválečném vývoji byla ústavní výchova chápána jako oblast patřící do **sociální pedagogiky**. Tato vědní disciplína však byla po roce 1948, stejně jako např. sociologie, v podstatě zlikvidována. Její krátké teoretické oživení v šedesátých letech nemělo žádný praktický dopad. Tématem ústavní výchovy se nadále zabývala tzv. defektologie, později přejmenovaná na speciální pedagogiku, resp. jeden z jejich oborů, etopedie. Tímto procesem došlo k značnému zúžení dané problematiky, protože byla akcentována výchovná práce s jedincem odehrávající se přímo na půdě ústavu na úkor sociálních vlivů a souvislostí. Často včetně vlivu původní rodiny.¹⁵

Z tohoto pohledu můžeme hodnotit jako převratnou změnu, kterou znamenal ve své době výjimečný pokus dr. M. Řezníčka. Ten v roce 1984 založil Výchovný ústav Klíčov v Praze 9 a následně i středisko výchovné péče při tomto ústavu. Do výchovné práce s problémovými dětmi vnesl prvky psychoterapie (včetně dlouhodobých výcviků personálu v této oblasti) a práce s rodinou umístěných dětí. Navíc zdůraznil a preferoval

¹⁴ Obdobný pojem přetrvál až dodnes ve víceméně stejném významu, jak bude zmíněno dále.

nutnost prevence, která by umožnila předcházet dlouhodobému pobytu dítěte v ústavu. Ačkoliv se inspiroval především východním blokem, lze říci, že jako jediný u nás reflektoval proudy, jež byly v dané oblasti již dlouhá léta zcela běžné především v zemích západní Evropy. Jeho pokus můžeme označit i jako první alternativu vymezující se vůči tehdejší stávající podobě ústavní výchovy.

Listopadová revoluce v roce 1989 s sebou přinesla společenské změny, které se pochopitelně odrazily i v ústavní péči. V průběhu komunistické vlády měly orgány péče o dítě a výchovné ústavy pro děti a mládež jako státní instituce monopol na řešení psychosociálních problémů dětí a mládeže. Náhle byly konfrontovány s jejich novou podobou a intenzitou vyžadující nestandardní postupy a techniky. Otevření se světu umožnilo rozšíření do té doby sporadicky a spíše pokoutně předávaných informací o způsobech práce se zmíněnou věkovou kategorií, které byly již dlouhodobě aplikované v zemích na západ od našich hranic. Postupně se začal probouzet na dlouhá desetiletí umlčený nestátní sektor, v jehož rámci se s razancí vlastní průkopníkům a s výraznou podporou grantů EU m.j. objevily některé experimentální alternativy k náhradní výchovné péči. Byl obnoven obor sociální pedagogiky jako určitý protiklad do té doby monopolní etopedie.

Vlivem nových trendů byla na počátku devadesátých let v odborných plénech role výchovných ústavů značně zpochybňována na úkor zařízení věnujících se společenské prevenci negativních jevů ambulantní či krátkodobě pobytovou formou, často s využitím různých terapeutických metod. Což v té době představovala především síť středisek výchovné péče, která se podle zmíněného Řezníčkova modelu rozšiřovala i do jiných míst v ČR. Navíc se i u nás začínaly objevovat pokusy představující alternativu k dosavadním formám ústavní výchovy, většinou podporované z fondů PHARE – např. sociální byt pro mladistvé chlapce, kteří v něm mohli delší čas bydlet, pod dohledem odborníků si řešit své problémy a zároveň se prakticky připravovat na samostatný život.¹⁶ Nicméně na počátku nového století byla pozice výchovných ústavů opět posílena tím, že byla pod jejich organizační a systémové vedení přearažena zmiňovaná střediska výchovné péče. Na profesní scéně byl tento krok vnímán jako jednoznačně vyjádřený příklon příslušných státních institucí k dlouhodobým pobytovým formám

¹⁵ Srovnej: POLÁČKOVÁ, V.; KRAUS, B. Prostředí, člověk, výchova. Brno: Paido, 2001, s. 9 a 31.

¹⁶ Blíže viz: LEBDUŠKA, V. Práce s mladistvými v podmínkách alternativního bytu. ÉTHUM, 1997, č. 17, s. 4 – 8.

výchovné práce reprezentované výchovnými ústavami na úkor ambulantních alternativních přístupů. Dodejme - aniž by o tento krok samotné výchovné ústavy výrazně usilovaly, neboť pro ně představoval spíše obtížně uchopitelnou přítěž k jejich stylu práce. Kvalitu tohoto spojení lze tudíž ve většině případů hodnotit jako (přinejmenším) diskutabilní spíše než vzájemně obohacující.¹⁷ Po výše zmíněných pokusech v devadesátých letech v této oblasti také téměř vymizel vliv nestátní sféry.¹⁸

V roce 2002 byl po dlouhé předcházející diskuzi přijat nový ***zákon o výkonu ústavní a ochranné výchovy***, novelizovaný v roce 2005. Ve svém praktickém dopadu však znamenal spíše provozní a metodické změny, nikoliv změnu v samotném systému jako takovém. Trvalo ještě čtyři roky, než ji s sebou přinesl ***zákon o sociálně - právní ochraně dětí*** v roce 2006.¹⁹ Změnu, již lze po dlouhých letech, v nichž trval monopol ústavů na řešení závažných psychosociálních potíží dětí a mladistvých, hodnotit jako vpravdě revoluční. Poprvé se zde totiž oficiálně hovoří o možných **alternativách k tradičním ústavním formám** výchovné péče, je zde definována jejich podoba a pravidla. Vzhledem k tomu, že oba zákony představují nejvýraznější počín, jež se na tomto poli v období po listopadu 1989 odehrál, budeme se jim více věnovat v následující kapitole o legislativním rámci náhradní výchovné péče.

¹⁷ Srovnej: JEDLIČKA, R.; KLÍMA, P.; KOŤA, J.; NĚMEC, J.; PILAŘ, J. Děti a mládež v obtížných životních situacích. Praha: Themis, 2004, s.359.

¹⁸ Čestnou výjimku tvořilo, a stále ještě tvoří, nestátní zařízení DOM pro děti odcházející z DD či VÚ.

¹⁹ Blíže viz: Zákon č. 109/2002 sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Dále zákon č.373/2006 o sociálně právní ochraně dětí.

2. Legislativní a systémový rámec náhradní výchovné péče

Základní práva a svobody dítěte jsou v České republice kodifikována v **Ústavě České republiky**. Podrobněji jsou upravena v zákonech dotýkajících se právního postavení dětí, tzn. především v průběžně novelizovaném **zákoně o rodině (č. 94/1963 Sb.)**, v **zákoně o sociálně-právní ochraně dětí (č. 373/2006 Sb.)** a v **Úmluvě o právech dítěte**. Od 1. 1. 2004 je účinný nově přijatý **zákon č. 218/2003 Sb. o soudnictví ve věcech mládeže**. Trestné činy mladistvých jsou v něm posuzovány podle zvláštních pravidel, specializovanými soudy, s možností širší škály trestů či nápravných opatření. Ústavní výchovy dětí se přímo dotýká dlouho připravovaný **zákon č. 109/2002 Sb. (novelizovaný jako zákon č. 383/2005 Sb.) o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních**. Samotný výkon pak upravuje a specifikuje **vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních**.

Jak je patrné, nastaly v této oblasti po předcházejících dlouhých létech stagnace poměrně výrazné legislativní změny. V další části se zabývám analýzou některých zmíněných dokumentů či jejich částí, jež přímo korespondují s tématem této práce. Vzhledem k tomu, že je jejich dosavadní platnost většinou velmi krátká, snažím se ve stručnosti postihnout všechno opravdu nové, co s sebou přinesly. Ve svých komentářích vycházím m.j. i z diskuzí, jež jsem vedla s kolegy, kteří se na přípravě některých zákonů podíleli. Své hodnocení zákonů a příslušných paragrafů jsem se snažila udržet v teoretické rovině, tzn. jejich dopad, fungování či nefungování v praxi posuzuji v jiných částech této práce.

2.1 Základní zákony a vyhlášky

a) **Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních č.109/2002Sb, resp. jeho novela č.383/2005 Sb.**

Problematiku ústavní náhradní péče až dlouho neupravovala žádná zákonná norma, ale pouze normy podzákonné. A to především vyhláška Ministerstva školství 64/1981 Sb., která podrobněji popisovala systém ústavní náhradní péče v České republice. Od 1.července 2002 je v platnosti uvedený zákon, jež byl později novelizován.

V souvislosti s tím byla výše zmíněná vyhláška zrušena. Samotnému přijetí zákona ve fázi příprav předcházela velmi kritická analýza ze strany některých poslanců a nestátních organizací, které mu vytýkaly, že ve skutečnosti nepřináší žádné podstatné změny, nýbrž pouze konzervuje stávající stav.

Zmiňuji zde několik změn i s jejich možným dopadem, který mohou vnést do ústavní výchovy, přičemž klíčová slova každého odstavce jsou zdůrazněna z mé strany.

- § 2 (1) upravuje typy zařízení na: **dětský domov (DD), diagnostický ústav (DgÚ), dětský domov se školou (DDš), a výchovný ústav (VÚ)**. Změnil se tak název zařízení pro děti (dříve: dětský výchovný ústav) a mladistvé (dříve: výchovný ústav pro mládež). Změna názvu měla za svůj hlavní cíl odstranit rannou stigmatizaci dětí umístěných do výchovných ústavů.
- §4 (2) významně **snížil počet dětí ve výchovné skupině** na maximální počet 8 (z předchozího maximálního počtu 12 dětí). Tentýž paragraf v třetím odstavci limitoval maximální počet výchovných skupin na 6, tzn. 48 dětí v ústavu. Ačkoliv lze snížení dětí v jedné skupině o třetinu hodnotit vzhledem ke kvalitě výchovné práce jako pozitivum, má tento počet stále ještě daleko k počtu dětí např. v buňkách rodinného typu. A stanovený maximálně možný počet dětí v zařízení lze nepochybně označit za stále ještě značně vysoký.
- § 5 zakonzervoval a posílil **dominantní postavení DgÚ** v systému. Každé dítě musí projít nejdříve jeho diagnostikou. Velmi kritizovanou problematičností tohoto bodu vzhledem ke kumulaci dětí se zcela odlišnou problematikou se snaží zmírnit odstavec 8, umožňující v odůvodněných případech, na základě osobní dokumentace umístit dítě bez jeho předcházejícího pobytu v DgÚ do DD či DDš. Vytratil se odstavec z přípravné fáze, na základě kterého mohl diagnostický ústav ve zvláště odůvodněných případech umístit dítě do tzv. smluvní rodiny. Tento pojem se u nás objevil jako obdoba americké profesionální krátkodobé pěstounské péče po té, co tento model měli někteří odborníci možnost shlédnout v rámci stáže.
- Podle § 18(2) může být pedagogickým pracovníkem zařízení nebo střediska výchovné péče pouze ten, kdo splňuje **podmínku zvláštních právních předpisů a podmínku psychické způsobilosti** ověřované psychologickým vyšetřením ze strany akreditovaných pracovišť. Je zde patrná snaha vyvarovat se excesů v souvislosti s osobnostní vybaveností pracovníků.

- § 20 rozšiřuje **práva dítěte**. Dítě má právo obracet se s žádostmi, stížnostmi a návrhy na ředitele, pedagogické pracovníky zařízení i příslušné státní orgány, které jsou pověřeny výkonem sociálně-právní ochrany. Právo požádat a uskutečnit osobní rozhovor s pověřeným zaměstnancem orgánů soc.-právní ochrany dětí, zaměstnancem České školní inspekce, ministerstva nebo orgánů kraje, a to bez přítomnosti dalších osob. Právo vyjádřit svůj názor na zamyšlená a prováděná opatření a hodnocení, která se ho dotýkají. Dopisy musí být odesílány následující pracovní den a bez kontroly jejich obsahu.
- Mediálně hojně diskutovaným byl § 22 umožňující zařízení umístit klienta do **oddělené místnosti**, a to na dobu nejdéle 48 hodin v průběhu jednoho měsíce, přičemž v ní dítě může být umístěno max.12 hodin nepřetržitě Po dobu pobytu musí být dítěti poskytována péče odborného psychologa nebo terapeutického pracovníka, a to v rozsahu nejméně 6 hodin denně. Mimo tuto dobu musí být dítěti umožněna odpovídající výchovná, vzdělávací či zájmová činnost. Účelem je zajisti ochranu zdraví a bezpečnost dítěte samotného, ostatních dětí či pracovníků zařízení. V uvedeném paragrafu jsou také detailizované požadavky na danou místnost a vedenou dokumentaci. Samotný fakt oddělené místnosti nepřinesl nic nového, protože zde v různých podobách existovala již dříve jako „výchovná izolace“ či „samotka“. Nové je zde množství administrativních úkonů a přítomnost odborníků, která má zajistit větší ochranu dítěte.
- § 23 upravuje a značně rozšiřuje **pravomoci ředitele**, který tak rozhoduje o většině důležitých provozních záležitostí. M.j. má ředitel právo schválit či zamítnout pobyt dítěte mimo zařízení. Prakticky se tento fakt dotýká i pobytu dítěte u jeho rodičů. Kriticky zde byl hodnocen rozpor s čl. 9 Úmluvy o právech dítěte, kde se praví, že: „dítě má právo udržovat styk s oběma rodiči, je-li odděleno od jednoho z nich nebo od obou.“

b) Vyhláška, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních č.438/2006 Sb.

Vyhláška upravuje provozně technické záležitosti školských zařízení určených pro výkon ústavní a ochranné výchovy (bezpečnost provozu, vnitřní řád atp.)

- Jako významný zde můžeme zmínit §2 (4) umožňující umístit výchovnou skupinu do **bytových jednotek**. Je zde patrný odraz snahy přiblížit ústavní péči rodinnému modelu.
- §2 (5) umožňuje řediteli zajistit nezaopatřeným dětem **samostatné ubytování** v prostorách ústavu nebo mimo něj. Tento paragraf je aktuální především v případě dětí, které se, často po dlouhých letech v ústavu, nemohou vrátit do původní rodiny. Pokud pokračují v docházce do školy, mohou být v péči ústavu i po skončení ústavní výchovy a využít jej v případných nesnázích. Zároveň se však již odpoutávají pobytem mimo. Ústav tím do určité míry alternuje rodinu. Jako kontraindikační se však v těchto případech jeví povinnost docházky do školy jako nezbytného faktoru pro toto ubytování, jak píše jinde.
- §2 (6) dává možnost vytvořit **malé bytové jednotky** s nižším počtem dětí (max.3), v nichž se mohou lépe připravovat na budoucí samostatný život. Uvedený počet dětí v buňkách lze z hlediska soukromí hodnotit stále jako příliš velký. Lze říci, že by malý počet dětí žijících v jednotlivých buňkách již měl být běžným standardem pro všechna ústavní zařízení v rámci jejich běžného provozu, nikoliv tedy pouze v případě dětí připravujících se na odchod ze zařízení. Pro trénink samostatného života je navíc určitě výhodnější, pokud dítě pobývá mimo zdi zařízení, tzn. nějaká forma bydlení mimo zmiňovaná výše.
- §9 - §11 definují typ dětí, pro něž by měla být vytvořena **specializovaná ústavní zařízení s výchovně léčebným akcentem**. Jde o tzv. děti se závažnými poruchami chování a děti s extrémními poruchami chování. Tyto definice jsou samy o sobě poněkud problematické – objevují se zde např. vývojové poruchy chování na stejné rovině s chováním sexuálně deviantním. Přesto však uvedené paragrafy v naší novodobé ústavní péči představují vůbec první pokus o definování a právní zakotvení určitého zcela konkrétního typu zařízení specificky profilovaného podle závažnosti problematiky umístěných dětí. Tedy to, po čem odborná veřejnost vesměs dlouho volala.

c) Zákon o soudnictví ve věcech mládeže a základní zásady trestního řízení č. 218/2003 Sb.

Účinnost tohoto zákona nastala 1. ledna 2004.

Zákonodárce vycházel z úvahy, že **kriminalita mládeže** je natolik důležitý a svébytný fenomén, že si vyžaduje samostatnou legislativní úpravu, že nestačí právní úprava dosud obsažená převážně v trestním zákoně a trestním řádu, ale že je třeba přijmout nový zákon.

Zákon o soudnictví ve věcech mládeže má charakter komplexní, tj. obsahuje jak zásady upravující podmínky odpovědnosti mládeže za protiprávní činy uvedené v trestním zákoně a opatření ukládaná za takové protiprávní činy (tedy normy trestního práva hmotného), tak normy práva procesního upravující postup a rozhodování ve věcech mládeže, ale obsahuje také ustanovení o výkonu. Smyslem nové právní úpravy v samostatném kodexu je podle důvodové zprávy k vládnímu návrhu zákona komplexně upravit hmotněprávní i procesněprávní aspekty trestání mládeže, nově konstituovat systém specializovaných soudů mládeže a zřetelně a přehledně vymezit ucelenou škálu možných reakcí státu a společnosti na delikventní jednání mládeže.

Zákon především upravuje podmínky, postup a rozhodování ve věcech protiprávních činů dětí mladších než patnáct let, kde pracuje s kategorií činů jinak trestných, a ve věcech protiprávních činů mladistvých, kde používá pojmu provinění, a dále upravuje výkon soudnictví pro mládež. I když zákon o soudnictví nad mládeží vychází z řady obecných principů zakotvených v trestněprávních i trestněprocesních normách, které zčásti opakuje, ve vztahu k trestnímu právu v obecném širším slova smyslu, jak již bylo řečeno shora, je normou speciální, která mimo jiné odchylně a zčásti i nově upravuje základní zásady trestního řízení ve věcech mládeže.

- § 3 (4) jasně stanovuje zcela **specifický přístup k dětem** jako k nehotovým jedincům s tím, že zdůraznil nutnost dodržení zásad řízení tak, aby působilo preventivně ve vztahu k dalším protiprávním činům. Orgány činné podle tohoto zákona přitom spolupracují s příslušným orgánem sociálně-právní ochrany dětí.
- § 11 (2) je důležitý ve vztahu k našemu tématu. Týká se situace, kdy soud může **upustit od trestního opatření** vůči mladistvému, který „spáchal provinění menší nebezpečnosti činu pro společnost nebo činu lituje a projevuje účinnou snahu po nápravě“²⁰. Za určitých podmínek může soud řešit záležitost pouze napomenutím nebo „může přenechat postižení mladistvého zákonnému zástupci, škole, jíž je mladistvý žákem, nebo školskému zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (dále jen výchovné zařízení), v němž žije; v takovém případě si soud pro mládež předem

²⁰ Srovnej: zákon o soudnictví ve věcech mládeže a základní zásady trestního řízení č.218/2003 Sb.

vyžádá stanovisko školy nebo výchovného zařízení. Zákonný zástupce, škola nebo výchovné zařízení jsou povinni o výsledku vyrozumět soud pro mládež.²¹ Je evidentní, že ústavní instituce tímto opatřením mohou dostat velmi významný výchovný prostředek. Zároveň je zde opět upřednostněno **výchovné hledisko před sankčním**.

- § 21 - § 23 stanovují soudu pro mládež možnost uložit **tři druhy ochranných opatření**, mezi nimiž je i **ochranná výchova mladistvého** ve školském výchovném zařízení. Vymezují podmínky, za nichž může být uložena, její trvání, eventuální ukončení, resp. možnost změny v ústavní výchovu (i naopak). Možnost umístění dítěte do specializovaného typu zařízení je zde vlastně formou alternativního trestu, přičemž oproti jeho výkonu ve věznici je opět více zdůrazněno výchovné hledisko.

Definici ochranné výchovy se věnuji v části věnované legislativnímu vymezení jednotlivých opatření a typům výchovných zařízení.

d) Zákon o sociálně - právní ochraně dětí č. 373/2006.

Dne 1. června 2006 vešla v účinnost novela zákona o sociálně-právní ochraně dětí. Podoba zákona je výsledkem opakovaných diskusí s odborníky, zástupci státní správy, samosprávy i neziskového sektoru.

Nová právní úprava mimo jiné prohloubila ochranu dětí, které jsou na základě žádosti rodičů opakovaně umísťovány do kojeneckých ústavů, dětských domovů a dalších zařízení, a dětí ohrožovaných násilím mezi rodiči nebo jinými fyzickými osobami. Novela také posílila práci s biologickou rodinou a vytvořila větší prostor pro zachování rodinného prostředí dítěte. Stanovuje povinnosti obcím ve vztahu k ochraně dětí před škodlivými vlivy prostřednictvím preventivně výchovných aktivit a opatření na ochranu dětí. Více se věnuje náhradní výchovné i náhradní rodinné péči, resp. vztahu obcí k těmto opatřením.

- § 27 přináší první významnou novinku a zároveň alternativu vůči tradiční ústavní péči - tzv. pěstounskou péči na přechodnou dobu. Zákon zde zakotvuje možnost svěřit dítě **na přechodnou dobu do pěstounské péče**, a to zejména v případech, kdy dítěti v rodině nejsou zajištěny potřebné podmínky. Mělo by jít o dobu, než rodiče vyřeší své problémy a dítě se tak bude moci relativně brzy vrátit zpět do rodiny. Flexibilita

²¹ Srovnej: zákon o soudnictví ve věcech mládeže a základní zásady trestního řízení č.218/2003 Sb.

tohoto opatření je jistě mnohonásobně větší než v případě klasické ústavní péče. Pobyt dítěte mimo rodinu může trvat opravdu jen nezbytně nutnou minimální dobu. Nezbytným předpokladem k tomu, aby toto opatření bylo funkční, je jistě i odborná psychosociální práce s původní rodinou dítěte, kterou mají zajišťovat orgány sociálně právní ochrany dítěte. Jejich monitorováním situace a doporučeními by se měl řídit soud, který stejně jako v klasické pěstounské péči rozhoduje o umístění dítěte i ukončení pobytu.

- §29(1) určuje obcím s rozšířenou působností prostřednictvím jejich specializovaných zaměstnanců **povinnost sledovat dodržování práv dítěte** v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (a v dalších ústavních zařízeních), především „rozvoj duševních a tělesných schopností dětí, zda trvají důvody pro pobyt dítěte v ústavním zařízení, ... jak se vyvíjejí vztahy mezi dětmi a jejich rodiči.“²² Kromě toho mají za úkol působit, aby byli sourozenci umísťováni společně. Vzniká zde tak významný kontrolní prvek vzhledem k činnostem ústavních zařízení. Další odstavce téhož paragrafu navíc stanovují četnost kontaktů pracovníků obcí s umístěným dítětem a jeho rodiči (obojí minimálně 1x za tři měsíce), což z hlediska dítěte může pozitivně posilovat i domovský pocit příslušnosti k určité lokální komunitě, která projevuje zájem o osud svých členů.
- §29 (6) Ústavní zařízení jsou povinna umožnit zaměstnancům obcí **přístup do ústavu** a zároveň umožnit styk s dítětem a jeho veškerou spisovou dokumentací. Viz výše – kontrolní funkce obcí.
- §29 (6) e, §30 (1) Byly stanoveny specifické **podmínky pro pobyt dítěte mimo ústav** v domovské obci, resp. přesně kodifikovány stávající. Ústav je povinen si vyžádat písemný souhlas obce s pobytem u rodičů, který je navíc podmíněn písemnou žádostí rodičů, pokud bylo dítě v ústavu umístěno na jejich žádost. Smyslem tohoto opatření pravděpodobně bylo větší ochrana před ohrožením ze strany rodiny, která je naznačena i v dalších odstavcích. Nicméně, jak píše i jinde, je otázkou, zda nepřineslo také výrazné znásobení byrokratických povinností, které působí kontraproduktivně na vztah mezi dítětem a rodičem. A zda by se míra případného ohrožení nedala posuzovat v jednotlivých konkrétních případech.
- § 39 přináší další alternativu. Kraje a obce s rozšířenou působností mohou **zřizovat zařízení sociálně - právní ochrany pro děti** vyžadující okamžitou pomoc. Jejich

²² Srovnej: §29(1) zákon o sociálně- právní ochraně dětí č. 373/2006.

výkonem je svěřen tzv. pověřeným osobám, které splňují přísná kritéria vzdělání, bezúhonnosti atp (§ 48). Dítě se do nich dle § 42 (2) umísťuje na základě: rozhodnutí soudu, žádosti obecního úřadu obce s rozšířenou působností, žádosti zákonných zástupců a konečně i požádá-li o to dítě samo. Vzniká zde významná legislativní alternativa vůči tradiční ústavní péči, k jejímuž nařízení již nemusí být důvod, pokud je dalším krokem např. nalezení pěstounů nebo úprava problému, aby se dítě mohlo vrátit domů. Orgány ochrany dítěte a soudy tak stejně jako v případě pěstounské péče na přechodnou dobu dostávají do ruky významný nástroj a nemusí být při svém rozhodování svazovány jedinou možnou variantou, kterou dosud tvořilo umístění dítěte do ústavu. Navíc by tato zařízení svým zaměřením na ohrožené děti mohla velmi dobře přispět k oddělení dětí sociálně ohrožených dětí od dětí s poruchami chování, k němuž dosud docházelo v rámci povinného diagnostického pobytu. Významně se zde zohlednilo i stanovisko samotného dítěte, které se má kam obrátit, pokud se octne ve vážnější krizi.

- § 44 umožňuje obcím a krajům zřizovat **zařízení pro výkon pěstounské péče** v samostatném objektu nebo v prostorách vybavených jako byt pro rodinu s větším počtem dětí.

e) Úmluva o právech dítěte

Úmluva o právech dítěte (dále jen „Úmluva“) je mezinárodní smlouvou o lidských právech a základních svobodách, která je v České republice bezprostředně závazná a má přednost před zákonem. Obsahuje tři části. První definuje konkrétní práva dítěte, druhá část definuje Výbor pro práva dítěte a jeho funkce, dále povinnost předkládat zprávu o naplňování závazků vyplývajících z Úmluvy ke stavu práv dítěte smluvních států. Třetí část se zabývá technickými záležitostmi. Úmluva byla přijata 20. listopadu 1989 v New Yorku. Pro Českou a Slovenskou republiku vstoupila v platnost dnem 6. února 1991.

„Článek 3

1. *Zájem dítěte musí být předním hlediskem při jakékoli činnosti týkající se dětí, ať už uskutečňované veřejnými nebo soukromými zařízeními sociální péče, soudy, správními nebo zákonodárnými orgány.*

2. *Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se zavazují zajistit dítěti takovou ochranu a péči, jaká je nezbytná pro jeho blaho, přičemž berou ohled na práva a*

povinnosti jeho rodičů, zákonných zástupců nebo jiných jednotlivců právně za něho odpovědných, a činí pro to všechna potřebná a zákonodárná opatření.

3. *Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, zabezpečí, aby instituce, služby a zařízení odpovědné za péči a ochranu dětí odpovídaly standardům stanoveným kompetentními úřady, zejména v oblastech bezpečnosti a ochrany zdraví, počtu a vhodnosti svého personálu, jakož i kompetentního dozoru.*“²³

Právy dítěte rozumím veškerá práva formulována v této Úmluvě, přičemž při jejich chápání vycházím z původní anglické verze a tudíž principu „nejlepšího zájmu dítěte“, který je v českém překladu výrazně oslaben. A z principu, formulovaného zcela jednoznačně v preambuli Úmluvy: „v zájmu plného a harmonického rozvoje osobnosti musí děti vyrůstat v rodinném prostředí, v atmosféře štěstí, lásky a porozumění“

Dne 31.1. 2003 vydal hodnotící výbor OSN v Ženevě hodnocení české zprávy o plnění Úmluvy o právech dítěte, Zde stejně jako v předchozích zprávách upozorňuje na nedostatky sociální politiky v případě dětí vyrůstajících mimo vlastní rodinu. Tyto závěry se víceméně shodují s kritickými analýzami českého neziskového sektoru (především: SNRP, o.s.DOM, Český helsinský výbor). Na základě zpráv těchto organizací můžeme vyabstrahovat a shrnout tyto **hlavní problémové oblasti**:

- počty dětí v ústavní péči neklesají, a to i navzdory snižující se celkové porodnosti;
- umístění dítěte do ústavu je nejčastější odpovědí sociálních služeb na situaci ohroženého dítěte, a to i přesto, že jedním z hlavních důvodů odebrání dítěte z rodiny jsou důvody sociální;
- podpora a sanace ohrožených rodin v praxi sociálních služeb takřka neexistuje a představuje tak další doklad absence preventivních soc. intervencí a služeb;
- děti jsou často umísťovány do ústavů daleko od rodičů a omezení či zákaz styku s biologickou rodinou bývá používán v některých ústavních zařízeních jako trest za špatné chování dítěte.

f) Evropská úmluva o výkonu práv dětí :

Ideově navazuje na Úmluvu o právech dítěte, ve Sbírce zákonů byla zveřejněna v r.2001 pod č.54. Hlavním cílem této smlouvy je v nejlepším zájmu dětí podporovat jejich práva, děti budou informovány o soudních řízeních, které se jich týkají, a mohou se

²³ Srovnej: Úmluva o právech dítěte.

jich účastnit. Samozřejmou povinností soudu či správních orgánů je vzít názor dítěte náležitě v úvahu, jakož i rychlé konání ve věci, aby nedocházelo k průtahům. Veškerá jednání týkající se dětí mohou být projednána z moci úřední, tedy i bez návrhu dalších osob.

2.2 Opatření vztahující se k náhradní výchovné péči

a) Ústavní výchova

„Jestliže je výchova dítěte **vážně ohrožena nebo vážně narušena** a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit, může soud nařídit ústavní výchovu nebo dítě svěřit do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (viz § 42 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí). Jestliže je to v zájmu nezletilého nutné, může soud nařídit ústavní výchovu nebo dítě svěřit do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc i v případě, že jiná výchovná opatření nepředcházela. Z důležitých důvodů může soud prodloužit ústavní výchovu až na jeden rok po dosažení zletilosti. Před nařízením ústavní výchovy je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí nebo rodinnou péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které mají přednost před výchovou ústavní. Pominou-li po nařízení ústavní výchovy její důvody nebo lze-li dítěti zajistit náhradní rodinnou péči, soud ústavní výchovu zruší.“²⁴

b) Ochranná výchova

Ochranná výchova je druhem ochranného opatření, které má zajistit prevenci, izolaci a resocializaci dítěte, jež se dopustilo společensky nebezpečného činu. Soud ji ukládá v občansko-právním řízení osobám ve věku od 12 do 15 let, které spáchaly takový čin, za který trestní zákon dovoluje uložení výjimečného trestu, nebo osobám mladším 15 let, které se dopustily činu, který by byl u právně odpovědných osob pokládán za závažný trestný čin.

Soud pro mládež může uložit ochrannou výchovu také v **trestním řízení**, a to pouze mladistvým (15 - 18 let). Rozhoduje o ní tehdy, pokud o výchovu mladistvého není

náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, v níž žije. Ochranná výchova je ukládána i v případě, kdy dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána nebo prostředí v něm žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy. Za všech okolností musí být splněna podmínka, že uložení ústavní výchovy by bylo v daném případě nedostatečné opatření.

c) Předběžné opatření

Předběžné opatření je opatření soudu, ocitlo-li se nezletilé dítě **bez jakékoliv péče**, nebo jsou-li jeho život nebo příznivý vývoj **vážně ohroženy nebo narušeny**. Předseda senátu pak předběžným opatřením nařídí, aby bylo předáno do péče osoby, kterou v usnesení označí. Předběžné opatření podle § 76a občanského soudního řádu (č.99/1963) může soud nařídit jen na návrh OSPOD. O návrhu musí být rozhodnuto bezodkladně, nejpozději do 24 hodin poté, co byl podán.

d) Preventivně výchovná péče.²⁵

je poskytování **speciálně pedagogických a psychologických služeb** dětem s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, u nichž není nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, osobám odpovědným za výchovu a pedagogickým pracovníkům. Preventivně výchovná péče je poskytována střediskem výchovné péče pro děti a mládež nebo diagnostickým ústavem.

Střediska jsou organizační součástí DÚ či VÚ nebo mohou být zřizována i samostatně. Pracují především na úrovni druhé hladiny prevence sociální patologie. Podmínkou přijetí do střediska je svobodné rozhodnutí klienta a souhlas jeho rodičů. Ve střediscích jsou ambulantní, celodenní a lůžková pracoviště. Ti, kteří selhávají i zde a pokračují v asociálních projevech, jsou posléze obvykle umísťováni na základě rozhodnutí soudů v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. V případě odborné způsobilosti pracovníků se střediska zdají být vhodným mezistupněm, který by v optimálním případě měl zamezit soudnímu nařízení ústavní výchovy. Problematickým se jeví současné rozmístění a nedostatečné počty těchto středisek.

²⁴ Srovnej: § 46 (1) a (2), zákon o rodině č. 94/1963 Sb.,

²⁵ Na rozdíl od předchozích, jež mohou být uskutečněna i bez souhlasu dítěte, resp. jeho zákonných zástupců, je podmínkou k realizaci této preventivní formy péče vždy souhlas klientů. Nicméně je tato forma péče výslovně zmiňována v zákoně o výkonu ústavní a ochranné výchovy i v novém zákoně o sociálně – právní ochraně dítěte.

2.2 Typy ústavních zařízení

V zákoně č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně jiných zákonů jsou uvedeny tyto druhy zařízení: **diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy pro mládež**. Zařízení náhradní výchovné péče má právo zakládat MŠMT i jiná právnická nebo fyzická osoba s výjimkou diagnostických ústavů. Ústavní a ochrannou výchovu lze realizovat pouze v zařízeních náhradní výchovné péče zapsaných v rejstříku ministerstva.

a) Diagnostický ústav

„Diagnostický ústav (dále jen „DgÚ“) přijímá děti na diagnostický pobyt, nejdéle 8 týdnů, a na základě komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení je umísťuje do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů.“²⁶

DgÚ zpracovává komplexní diagnostickou zprávu s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb na základě výsledků diagnostických, vzdělávacích, terapeutických, výchovných a sociálních činností, které jsou součástí komplexního vyšetření. DÚ plní nejen funkci diagnostickou, ale i vzdělávací, terapeutickou, výchovnou a sociální, organizační a koordinační.

DgÚ má ministerstvem určenou oblast působnosti - územní obvod. Vypracovává pro ministerstvo návrhy potřebných změn v síti ústavů v daném obvodu. Vůči těmto zařízením disponuje odbornými, metodickými, ověřovacími a koordinačními kompetencemi (např. schvaluje vnitřní jejich vnitřní řády). Dále DgÚ zabezpečuje růst odborné úrovně pracovníků v příslušných zařízeních.

b) Dětský domov

Výkon ústavní výchovy klientů **bez vážných poruch** zajišťují dětské domovy (DD). Vzhledem k tématu práce se těmito zařízeními podrobněji nezabývám. Dle zmiňovaného zákona je zde základní organizační jednotkou koedukovaná rodinná skupina dětí zpravidla různého věku i pohlaví. Denní režim, systém komunikace, včetně

²⁶ Srovnej: §5 (1) zákon č.109/2002 Sb.

hospodaření se svěřenými prostředky, má za úkol přizpůsobit DD co nejvíce zvyklostem běžné rodiny. DD , na rozdíl od zařízení, která se věnují se problémovým dětem, jsou v hojné míře finančně sponzorována různými nadacemi a charitativními akcemi.

c) Dětský domov se školou (dále DD se školou)

Dříve se nazýval „výchovný ústav pro děti“. Díky změně názvu jsou teď i tato zařízení výrazně častějšími příjemci sponzorských darů. Nesporným kladem je i možné zmírnění stigmatizace těchto dětí.

„Účelem dětského domova se školou je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou (mají-li závažné poruchy chování, nebo které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči), nebo s uloženou ochrannou výchovou, nebo jsou-li nezletilými matkami a mají uloženou ústavní či ochrannou výchovu a jejich děti, nemohou být vzdělávány ve škole, jež není součástí dětského domova se školou.“²⁷

Do DD se školou mohou být zpravidla umístěovány děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky. Je-li dítě schopno pracovat nebo se vzdělávat ve střední škole mimo zařízení, může v ústavu zůstat do 18 let. Není-li to vzhledem k pokračující závažné poruše chování možné, je přeřazeno do výchovného ústavu.

d) Výchovný ústav (dále VÚ)

„Výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.“²⁸

Základní organizační jednotkou je výchovná skupina, v níž může být nejméně 5 a nejvíce 8 klientů v závislosti na jejich mentálním či zdravotním postižení nebo na míře obtížnosti výchovného působení.

Součástí většiny VÚ jsou základní školy, speciální školy či odborná učiliště. Rozdíly ve výchovných přístupech jednotlivých ústavů se postupně zvětšují. Některé VÚ pracují již léta v neměnném výchovném klimatu založeném především na represivních prvcích a vnějším, nejčastěji bodovém hodnocení projevů chování svěřenců. V jiných zařízeních, byť zatím poněkud sporadicky, se již pedagogové snaží o hlubší komunikaci

²⁷ Srovnej: §13 (1) zákon č. 109/2002 Sb.

²⁸ Srovnej: §14 (1) zákon č. 109/2002 Sb.

a užší kontakt s klienty. Pokoušejí se aktivně napomáhat při řešení jejich problémů prostřednictvím sociálního tréninku či terapeutické práce.

2.4. Ústavní zařízení jako součást systému

➤ Sít' ústavních zařízení v ČR. Srovnání se stavem v roce 2000 a 2003²⁹

Typ ústa- vu	Počet zaří- zení 2000	Počet zaří- zení 2003	Počet zaří- zení 2005	Počet děti celkem 2000	Počet děti celkem 2003	Počet děti celkem 2005
DgÚ ³⁰	12	12	13	469	494	537
DD se školou ³¹	27	27	28	1214	1081	815
VÚ ³²	25	25	34	1026	1018	1400

Ze srovnání je patrné, že po roce 2003 byl výrazně rozšířen počet zařízení, v případě výchovných ústavů dokonce o devět. Tento fakt patrně souvisí se snižováním počtu dětí v jednotlivých ústavech na základě zákona z roku 2002, tzn. stávající počet dětí byl rozmístěn do více ústavů. I z toho je patrné, že počet ústavních dětí neklesá. Naopak se ve sledovaném období pěti let udržoval na přibližně stejné úrovni.³³ Tento fakt i bez podrobnějšího samostatného zpracování, za něj by jistě stál, nasvědčuje tomu, že

²⁹ Údaje z roku 2000 převzaty z : SVOBODOVÁ, M.; VRTBOVSKÁ, P. Zpráva o stávajícím stavu náhradní výchovné péče o děti a mládež bez rodinného zázemí v České republice. Praha: soukromý tisk, 2002. Údaje z roku 2003 vycházejí z výkazu Škol (MŠMT) V 14-01 „Výkaz o zařízeních pro výkon ústavní-ochranné výchovy“, vyplněného podle stavu ke dni 15. 10. 2003. Dostupné na: <http://www.uiv.cz/>.

³⁰ V roce 2000 a 2003 byly současné DgÚ ještě diferencovány na dětské diagnostický ústavy a diagnostické ústavy pro mládež.

³¹ 2000, 2003 - současné DD se školou = dětské výchovné ústavy a výchovné ústavy pro děti a mládež.

³² 2000, 2003- současné VÚ = výchovný ústavy pro mládež.

³³ Brala jsem v potaz pouze děti v DD se školou a VÚ. V DgÚ pobývajících děti částečně pokračují do DD, jež v této studii nesleduji.

nenastala žádná razantní změna ve společenském přístupu k dětem a mladistvým s psychosociálními problémy, spíše naopak. Umístění mimo rodinu je jako nástroj užíváno v obdobné frekvenci jako dříve.

Komplexní problematikou dětí a mládeže se zabývá řada subjektů :

- **Státní resort** : Úřad vlády ČR, Ministerstvo spravedlnosti, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), Ministerstvo práce s sociálních věcí (MPSV), Ministerstvo vnitra a Ministerstvo zdravotnictví. **Orgány sociálně právní ochrany dětí** (OSPOD) zahrnují krajské úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, obecní úřady, MPSV a Úřad pro mezinárodně-právní ochranu dětí. **Sociální pracovníci** oddělení sociálně právní ochrany dětí při obecním úřadu či úřadu městské části tvoří nejdůležitější článek celého systému ochrany dětí.
- Zřizovatelem naprosté většiny ústavů pro děti s poruchami chování, tzn. DgÚ, DD se školou a VÚ, je **MŠMT**. Zařízení spadají pod působnost jeho Odboru speciálního školství a institucionální výchovy. V jednom případě (DD se školou) je zřizovatelem kraj.
- Ústavy jsou **financovány** ze dvou zdrojů. První tvoří tzv. **normativ**, tzn. částka přidělená na rok a dítě ze strany MŠMT. Její výše může být v malé míře variabilní podle typu dětí a jejich nároků. V mimopražském DDš činila tato částka **478 875** Kč na rok a dítě.³⁴ V pražském VÚ pro starší chlapce pro rok 2006 tato částka činí **443 000** Kč na rok a dítě. Dalším zdrojem jsou **vlastní příjmy ústavů, např. ošetřovné**, které platí rodiče umístěných dětí.
- **Nestátní sektor** : Nestátními právními subjekty mohou být *nadace, občanská sdružení, obecně prospěšná společnosti, církve a soukromé praxe*. Po roce 1989 se zde nejčastěji objevovaly nadace a občanská sdružení. Od roku 1995, kdy základní mění nadací musí být alespoň půl milionu korun, převažují občanská sdružení. V ČR je v současné době jeden **soukromý VÚ**, jehož zřizovatelem je s.r.o.

Po roce 1989 u nás byla obnovena možnost zakládat nestátní instituce, což lze hodnotit jako velmi pozitivní trend především vzhledem k jejich nepopíratelně větší flexibilitě při využívání nových, progresivních metod, ale i v oblasti hospodaření. Navíc řada z nich úspěšně plnila a plní osvětovou úlohu v boji se společenskými předsudky vůči lidem odlišujícím se od sociálních norem. Nebezpečí u těchto institucí může někdy spočívat v přílišné naivitě, amatérismu, bezmyšlenkovitém

³⁴ Srovnej: Výroční zpráva dětského domova se školou Hamr na jezeře. Dostupné na: http://www.volny.cz/dvu_hamr/

přijímání zahraničních modelů, v dogmatismu a vyhraněnému vymezování se vůči všemu státnímu, „nealternativnímu“. Klíčové nedostatky v případě nestátního sektoru představuje především nedostatečný legislativní rámec pro jejich existenci a nefunkční spolupráce mezi jednotlivými subjekty státního i soukromého resortu. Chybí transparentní pravidla a postupy pro udělování dotací a kontrolní mechanismy využívání finančních prostředků a kvality poskytovaných služeb. V konečném důsledku jsou pak nestátní instituce velmi zatíženy každoročně se opakujícím úsilím získat finance na provoz a platy zaměstnanců. Tento stav stabilní nejistoty může působit jako určitý „hnací“ prvek, nicméně ve vztahu k získání a udržení kvalitních a zkušených pracovníků je velmi kontraproduktivní.

V devadesátých letech minulého století se uvolnil prostor pro výraznější změny na poli sociálně pedagogickém, nikoliv však přímo v oblasti ústavní a ochranné výchovy. Některé pokusy v této oblasti sice byly označeny jako alternativa vůči ní, nicméně neměly žádnou oporu ve stávajících zákonech a tudíž ve svém konečném dopadu představovaly spíše průkopnický inspirující experiment, který po nějakém čase ukončil činnost.³⁵ Jako raritu lze vnímat soukromý výchovný ústav - s.r.o. v Jiřicích u Miroslavi založený v roce 1994, který však pouze doplňuje síť velmi tradičních zařízení, v žádném případě se zde nedá hovořit o nějakém progresivním modelu výchovného zařízení. Několik předchozích nestátních iniciativ o kritickou analýzu stávající ústavní péče spojených s naznačením nových východisek na počátku nového století³⁶ vyvolalo v odborných kruzích pracovníků ústavů velmi bouřlivou a odmítavou reakci se snahou diskvalifikovat aktivisty, potažmo samotné právo nestátního sektoru angažovat se v této oblasti. Navenek se tento stav projevil i vyhocenými konflikty v médiích mezi zástupci obou táborů.³⁷ Nutno podotknout, že i nestátní sféře často chyběla a chybí alespoň minimální snaha pochopit druhou stranu, kterou vnímá jako představitele těch nejzavrženíhodnějších tradic, vůči nimž je nutné – a přiznejme, že často i relativně snadné – se vymezovat. Je patrné, že vzájemná antipatie a nedůvěra přetrvává, oproti tomu vzájemná spolupráce je minimální.

³⁵ Zmínit mohou např. tzv. sociální, později alternativní byt pro mladistvé chlapce a dívky v rámci projektu komunitního centra v Praze – Modřanech v letech 1995-1997. Blíže viz: LEBDUŠKA, V. Práce s mladistvými v podmínkách alternativního bytu. ÉTHUM, 1997, č. 17, s. 4 – 8.

³⁶ Blíže viz: SVOBODOVÁ, M.; VRTBOVSKÁ, P. Zpráva o stávajícím stavu náhradní výchovné péče o děti a mládež bez rodinného zázemí v České republice. Praha: soukromý tisk, 2002.

Výraznější změnu podmínek v oblasti náhradní výchovné péče přinesl až nový zákon o sociálně právní ochraně dětí v roce 2006, jak jsme zmiňovali v kapitole 2.3. To znamená, že monopolní postavení ústavů na tomto poli trvalo téměř 60 let! Je tedy pochopitelné, že nejeví přílišnou snahu se ho vzdát a aktivity odjinud vnímají spíše jako útok než možnost obohacující spolupráce. V současné době se však zdá, že se profesní zájem nestátních subjektů v souladu s moderními trendy orientuje spíše na nové ambulantně- neústavní formy péče a netouží již reformovat stávající ústavní síť. Jako o fungující alternativě či spíše jakési paralelní ústavní síti lze hovořit o zařízeních „Klokánek“ realizovaných FOD JuDr. Vodičkové, jejichž legislativní zakotvení umožnil zmiňovaný zákon z roku 2006.

Charakteristickým rysem celého systému je to, že netvoří ucelený komplex, ale soustavu mezi sebou **vůbec či velmi omezeně komunikujících subjektů**. Tento fakt se netýká jen zmiňovaného vztahu státní - nestátní sektor, kde se ne-komunikace často mění v rivalitu a vzájemnou devalvací. Často platí i tam, kde by bylo možné vzájemnou spolupráci vzhledem k příslušnosti do stejného resortu očekávat. Existuje celá řada státních či nestátních institucí zabývajících se danou problematikou, přičemž žádná z nich není v posledku odpovědná za komplexní problematiku péče, ochrany a výchovy dítěte. V důsledku toho vlastně nikdo není plně kompetentní k ucelenému funkčnímu rozhodnutí či aktivitě, jedná-li se např. o zlobivé a zároveň zdravotně postižené dítě svobodné matky alkoholičky. Každá z uvedených institucí se snaží při dělbě rozpočtového koláče zakrojit co největší kus, při řešení podobných konkrétních případů však často volí strategii „přehazování horkého bramboru“ některé z ostatních institucí.

Snaha vytvořit mezipřesortní orgány či výbory, do nichž byli přizváni odborníci i z nestátní, neziskové sféry, byla již při svém vzniku determinována skutečností, že tyto orgány nebyly vybaveny žádnými rozhodovacími pravomocemi. Toliko pomyslnou odpovědností, která se nejčastěji promítala do snahy státních úředníků (povětšinou náměstků, ředitelů odborů) bezplatně úkolovat odborníky z neziskové sféry prací, která byla v náplni jejich odborů. Není proto divu, že jak mezipřesortní Výbor pro děti, rodinu a mládež tak i sekce pro práva dítěte při úřadu vládního zmocněnce pro lidská práva po několika letech zanikly bez většího užitku.

³⁷ Blíže viz: např. článek o sporu současného inspektora MŠMT -a bývalého vedoucího výchovného ústavu - J.Pilaře s ředitelkou FOD M. Vodičkovou: KOMÁREK, M. Tyran versus ikona. Reflex, 2004, č.39, s. 26-28.

Za systémovou chybu proto v tomto případě považuji absenci jedné odpovědné a kompetentní státní instituce, která by měla na starosti celou problematiku péče, výchovy a ochrany dítěte, samozřejmě ve spojení s péčí o rodinu. V minulosti některé neziskové organizace navrhovaly zřídit další samostatné ministerstvo (např. sdružení náhradní rodinné péče hovoří o ministerstvu pro rodinu, dítě a sociální věci). Zdá se, že v současnosti se změnou politické garnitury podobné úvahy opět začínají ožívat. Domnívám se, že by se toto téma mělo stát předmětem široké, odborné diskuse v rámci státního i nestátního sektoru spojené s vytvoření společného návrhu.

Jako další problém, jež se již úzce dotýká fenoménu ústavní péče, vnímám fakt, že není jasně definována síť nezbytných služeb sociální intervence, zaměřená na specifické typy klientely a pokrývající fáze od prvního kontaktu s dítětem až po následnou péči.

3. Ústavní zařízení a jejich klienti

3.1 Historické přesahy do současné ústavní výchovy

Matoušek jde ve svých úvahách o východiscích současné ústavní péče daleko do minulosti a kriticky hovoří o neblahém dědictví osvěceneckého pozitivizmu, které se zde dosud silně projevuje.³⁸ S tím, že druhá skupina historických vlivů je spojena s ideologickou doktrínou období socialismu, jež vyhrotil až ad absurdum některé trendy mající své kořeny právě v osvěcenectví. Především pak utopickou víru v možnost úplného uzdravení, přeměny či převýchovy jedince dle představ pedagogů.³⁹ Domnívám se, že právě tuto myšlenku můžeme označit za jedno nejsilnějších ideových východisek ústavní výchovy, které do ní stále ještě v mnoha různých variacích prosakuje. Důkazem toho může být, poněkud paradoxně, i silná skepse vůči dalšímu osudu dětí, které opouštějí ústav, jež byla opakovaně zachycena u pracovníků některých tradičních i progresivnějších ústavů při sledování v analytické části této práce. Nabízí se zde úvaha, že jim lpění na - nikdy v dějinách - nefungující ideji v absolutní tvárnost člověka brání vidět alespoň minimální pozitivní smysl či dopad v realitě, který by jejich práce mohla a měla mít.

Již dříve jsem naznačila, že pro současnou podobu ústavní výchovy považuji za zásadní období po roce 1948. Avšak už na samém počátku, tzn. v druhé polovině 19.století, se rýsoval zárodek určitého konfliktu mezi tehdejší stávající pěstounskou péčí na jedné straně a nově vznikající ústavní péčí na straně druhé. V odborných textech té doby můžeme zaznamenat kritické hodnocení pěstounské péče ze strany některých jedinců angažovaných při zakládání ústavů pro děti a mládež. Objevují se zde obavy z malé možnosti společenské kontroly a následně z možného zneužití dětí např. pro práci. Právě ústavní typ péče měl toto riziko minimalizovat.⁴⁰ Po první světové válce se

³⁸ Srovnej: MATOUŠEK, O. Ústavní péče. Praha: SLON, 1999, s.45-47.

³⁹ Matoušek zde hovoří i o vlivu amerického behaviorismu, jež se ve své zdeformované podobě promítal i do komunistického ideologie. Srovnej: MATOUŠEK, O. Ústavní péče. Praha: SLON, 1999, s. 39.

⁴⁰ Spekulovat by se zde patrně dalo i o tom, jestli na této počáteční rivalitě neměl významný podíl fakt, že obce dávaly přednost financování pěstounů před nepoměrně nákladnějšími institucemi. Vznikající ústavy tím získaly patřičný důvod pro nalezení „nepřítele“ vůči němuž se měly potřeby vymezovat. Což jim v této počáteční fázi následně umožnilo definovat sebe sama. Srovnej: ČERVINKOVÁ – RIEGROVÁ, M. Ochrana chudé a opuštěné mládeže. Praha: 1887, s. 15-20.

mezi odbornou veřejností ozývalo stále více hlasů volajících po centralizaci všech stávajících ústavních institucí, tedy po jejich převodu pod správu státu a jejich jednotném vedení patřičným úřadem. Přičemž práce dobrovolníků byla jako průkopnická oceňována, ale zároveň již na ni bylo pohlíženo s určitými náznaky profesního despektu.⁴¹ Poněkud paradoxně vzhledem k tomu, že právě nadšení dobrovolníci stáli u zrodu ústavů.

Tendence vnímat ústavní zařízení jako záruku jediného správného a bezpečného, protože absolutně kontrolovatelného, přístupu ve výchově problematických dětí byla později dovedena do absolutní podoby po roce 1948, který znamenal začátek „znárodnění“ ústavů a zároveň začátek konce všech nestátních alternativ. Vhodné postupy a metodiku vymýšlelo pouze ústředí. Iniciativa „zdola“ byla vítaná jen tehdy, pokračovala-li v linii ústředně stanovených směrnic, jež jsou dnes nahrazeny závaznými vyhláškami a směrnicemi MŠMT. Tento fakt s sebou přinesl pozoruhodné důsledky. Výrazně potlačil tvořivost i vlastní aktivitu u řady pedagogů, kteří v ústavech pracovali a pracují. Jejich často rigidní lpění na bezpečných jistotách a zárukách, nechť vybočit z léta zavedených pravidel společně s nízkou odvahou k experimentům vyniká především v porovnání s děním na sociálně pedagogickém poli, jež realizuje nestátní sektor.

Závazné vyhlášky a směrnice pak představují pro mnohé pracovníky ústavů spásnou oporu na úkor vlastní kreativity a odvahy hledat nové přístupy k dětem. Jedním ze zaznamenaných výsledků výzkumu realizovaného v roce 2001 byl požadavek na „sjednocení vnitřních řádů výchovných ústavů“, čímž by měly být řešena - uvedeno na prvním místě - „otázka povoleného kouření, tolerance nepovoleného kouření a jiných jevů ...“⁴² Tedy záležitostí, o jejichž důležitosti by se dalo minimálně polemizovat, případně by o nich schopný odborník na práci s mládeží patrně měl být schopen rozhodnout zcela sám. Jestliže nestátnímu sociálnímu bytu stačilo pro jeho chod deset srozumitelných vnitřních pravidel na jednom listu A4⁴³, přičemž vzniklé potíže a problematické situace se řešily a posuzovaly zcela individuálně, pak mnohé ústavy

⁴¹ Srovnej: DOLEŽAL, J. Padesát let práce na záchranu mládeže mravně ohrožené. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné, 1935, s.: 22.

⁴² Srovnej: VOCÍLKA, M. Výchovné ústavy v České republice. Praha: MŠMT, 2001, s.: 115.

⁴³ Blíže viz: LEBDUŠKA, V. Práce s mladistvými v podmínkách alternativního bytu. ÉTHUM, 1997, č. 17, s. 7.

považují za nezbytné opírat svoji aktivitu o vnitřní režimová pravidla či, abych použila oblíbený termín, „řády“ v rozsahu deseti a více stran. Jejich schvalování je navíc složitým rituálem, o němž rozhoduje nadřízená instituce, tedy diagnostický ústav. Množství dokumentů, různých schválení, souhlasů, žádostí atp. vztahujících se k jednomu dítěti v průběhu jeho života v ústavu se v posledních letech značně zvýšilo.⁴⁴ Je otázkou, zda takové byrokratické znásobení vzniklo více jako manuál, o nějž se mohou pracovníci bez velké duševní námahy opírat, nebo jako jejich ochrana před tlakem vyvíjející se občanské společnosti, jež přejímá běžné evropské zvyklosti a normy. Osobně se přikláním k druhé variantě s tím, že tento nárůst vychází ponejvíce z úzkostné snahy jednotlivých institucí zaštitit veškeré významnější postupy písemným potvrzením, které by je ochránilo před možným nařčením z porušování práv a svobod svěřených dětí. Samo o sobě však lze takové množství institučních požadavků ve vztahu k dětským právům patrně hodnotit spíše jako kontraproduktivní.⁴⁵

Rozhodující slovo pro vyjmutí dítěte z jeho rodinného prostředí a umístění do náhradní ústavní či rodinné péče mají v současnosti orgány SPOD (bývalé Odbory péče o dítě) při jednotlivých orgánech místní samosprávy. V kapitole o historii bylo zmíněno, že se tento trend u nás objevil již v roce 1921, kdy byla činnost všech ústavních subjektů zastřešena jednotlivými Okresními odbory pro mládež. Nicméně po roce 1948 vliv politického klimatu akcentoval státní mocenskou složku i v této sféře. Úměrně tomu se minimalizoval vliv, který by činnost zmíněných orgánů v pozitivním smyslu korigoval – např. působení a tlak nestátních subjektů. Ačkoliv se v jejich názvu objevilo slovo „péče“, ve společenském povědomí byly vnímány spíše jako nástroj společenské represe než pomoci. Situace se po roce 1989 mění velmi pozvolna. Stále existuje značný prostor pro subjektivní výklad zákona ze strany jednotlivých sociálních pracovníků pro

⁴⁴ Např. pro odjezd dítěte na běžnou víkendovou dovolenku k rodičům je třeba (vše v listinné podobě) : předem podaná žádost rodičů výchovnému ústavu, schválení kurátora pro mládež, souhlas ředitele dotyčné instituce. Pokud z jakéhokoliv důvodu kterákoliv strana s pobytem doma nebude souhlasit, dítě domů neodjede. Nicméně může se odvolat ve správním řízení. To však neproběhne ihned, tudíž svým výsledkem může pouze formálně potvrdit nebo vyvrátit oprávněnost institučního zákazu.

⁴⁵ Ochrana dětí (např. před ohrožením ze strany rodiny), která je zde často deklarována, v daném případě neobstojí jako argument. Zcela nepochybně by se dala úspěšně realizovat individuálně v jednotlivých konkrétních případech. Tedy tam, kde v minulosti opravdu došlo k reálnému ohrožení dítěte. Nikoliv plošně u rodin, kde je naopak kontakt dítěte s rodiči velmi žádoucí.

děti a mládež.⁴⁶ Velkou roli zároveň hraje to, zda je v případě konkrétních problémů dítěte pracovník ochoten nejprve řešit situaci prostřednictvím jiných možností, jež jsou v současné době k dispozici (např. střediska výchovné péče).

Během první republiky pokrývala poměrně široká síť ústavních i neústavních opatření (např. pěstounská péče) celé spektrum problémů. Přičemž vedle sebe existovaly ústavy primárně řešící výchovné potíže menšího rázu stejně jako instituce, do nichž byly umísťovány děti se závažnými společenskými prohřešky. Pokud docházelo k prolínání dětí s různou problematikou, dělo se tak v rámci vývoje, resp. změn, které toto umožnily. Protispoločenské delikty dětí, které by jinak byly trestné z hlediska zákona, se řešily v polepšovách, jež tím pádem tvořily alternativu k vězení. Děti s výchovnými problémy byly umísťovány ve vychovatelnách. I do nich se mohl dostat ten, kdo předtím páchal trestnou činnost, ale patrně se tak dělo spíše výjimečně a navíc přísně kontrolovaně. Uniformní sjednocení všech institucí pod stejnou hlavičku, které se událo v 50. letech, tak dostalo pod jednu střechu zcela odlišné osobnostní typy dětí⁴⁷ a nutně muselo přinést i zcela nové problémy a excesy, jež se pak na dlouhá desetiletí staly pro ústavní sféru příznačné (např. šikana, vzájemné negativní ovlivňování dětí atp.) Zároveň předznamenalo určitý zmatek ve společenských očekáváních vůči této oblasti, který se přenáší i do výchovných ústavů samotných.⁴⁸ Oscilace mezi póly: **sociální ochrana – výchova – společenská sankce**, lze označit za jeden jeden z charakteristických znaků výchovných přístupů, jež jsou v rámci ústavní výchovy aplikovány. Stále dokola se zde aplikuje letité ústavní schéma, v němž se potkává záškolák s násilníkem, aniž by společnosti a samotným ústavům bylo jasné, jestli tyto děti mají být spíše chráněny nebo trestány. Stejně nejasná je i společenská zakázka, ačkoliv zde patrně budou více akcentovány sankční požadavky.

⁴⁶ Krajním případem toho, jak takové subjektivní uchopení zákona může vypadat, je hojně medializovaná kauza odebrání několikaměsíčního holčičky "Půlnoční Bouře" rodičům a její umístění v kojeneckém ústavu v roce 2002. Srovnej: KOVALÍK, J. Unést dítě je správné. Respekt, 2006, č. 16.

⁴⁷ Zvláště závažné protispoločenské problémy byly řešeny prostřednictvím vězení pro mladistvé, nicméně po vypršení trestu se dotyčný, pokud nedosáhnul plnoletosti, vracel nikoliv do rodiny, ale do výchovného ústavu.

⁴⁸ Smíšení institucí s různým zaměřením je docela dobře patrné na slangovém označení výchovných ústavů užívaném mezi laiky i samotnými obyvateli a zaměstnanci ústavů. Poněkud skličující výraz „pasťák“ byl paradoxně odvozen od názvu „U dobrého pastýře“, který užívaly ochranné, tzn. instituce se sociálně ochranným akcentem. Naopak druhý užívaný termín „polepšovna“ se přenesl ze zařízení, jež mělo význam především sankční, tvořilo alternativu k vězení. Domnívám se, že toto „zmátení jazyků“ koresponduje se současnými nejasnostmi v tom, pro koho vlastně výchovné ústavy jsou určeny.

Nakonec zmiňme ještě jeden přetrvávající dějinný fenomén, který se také objevil jako jeden z potvrzených výstupů mého výzkumu. Jestliže Matoušek píše, že se ve svých počátcích jednotlivé ústavy řídily „názory představeného a jeho pokračovatelů více než „shora“ přicházejícími mlhavými direktivami“⁴⁹, platí tento stav v modifikované podobě dosud. Tedy s tím rozdílem, že osobnost ředitele, jež velmi výrazně ovlivňuje orientaci zařízení, volbu výchovných metod, náplň činností, a vůbec celé ústavní klima, je dnes poněkud omezena značným množstvím vyhlášek a předpisů. Nicméně vzhledem k tomu, že neexistuje nějaká centrální koncepce, která by určovala, jaký má ten který ústav být, či pro jaké děti je vlastně určen, je zde prostor pro aktivitu - a možné selhání - jednotlivců ve vedoucích pozicích poměrně značný. **Kompetence ředitelů** ústavních zařízení byly navíc posíleny na maximum novým zákonem o ústavní a ochranné výchově,⁵⁰ který v jejich rukách soustředil značnou rozhodovací a výkonnou moc.

3.2 Tradiční prvky ústavní a ochranné výchovy

- Pobyť dítěte v ústavním zařízení probíhá na základě rozhodnutí soudního **občansko-právního** (*ústavní a ochranná výchova*) **či trestního řízení** (ochranná výchova) nebo na základě **předběžného opatření**, které se nejčastěji používá jako prostředek umožňující okamžité umístění dítěte na nezbytně nutnou dobu s tím, že musí být následně stvrzeno či zrušeno soudním rozhodnutím.

Uvedené legislativních postupy mají pravděpodobně minimalizovat možné zneužití ústavního pobytu jako nástroje nekontrolované represe. Nepochybně jsou zcela odůvodněné v případě ochranné výchovy udělené v trestním řízení jako alternativní společenský postih. V případě ústavní výchovy je však praxe taková, že rozhodujícím činitelem pro to, aby soud nařídil či nenařídil ústavní výchovu dítěte je především stanovisko příslušného pracovníka OSPOD, případně přímo diagnostického či výchovného ústavu, pokud v nich již dítě pobývá na základě předběžného opatření. Prostor pro to, aby soud rozhodnul o nařízení ústavní výchovy i v situacích, kdy by to nebylo nezbytně nutné, je zde značný z několika důvodů. Situaci výrazně ovlivňuje

⁴⁹ Srovnej: MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998, s. 157.

⁵⁰ Blíže viz: zákon č.109/2002 o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

osobnost konkrétního **pracovníka OSPOD**, jeho individuálním chápání situace a jeho preference některých postupů. Ředitel odboru speciálního školství a institucionální výchovy MŠMT, do jehož kompetence problematika náhradní ústavní výchovy spadá, uvádí, že se u OSPOD objevuje „*nesystémová práce postrádající jakoukoliv prevenci rodiny, ne vždy promyšlené umístování dětí do ústavní péče (někdy předčasné, někdy pozdní), absence práce s rodinou po odejmutí dítěte v rámci její revitalizace ve jménu vytvoření možnosti rychlého návratu dítěte z ústavu zpět do původní rodiny. Řešení mezní – odebrání dítěte z rodiny, se stává postupně standardním krokem ve jménu jeho dalšího zdárného vývoje.*“⁵¹

V případě doporučení DgÚ či VÚ hraje často větší roli adaptace dítěte na konkrétní pravidla ústavu mající větší váhu než komplexní problematika, která byla vlastní příčinou umístění. Tzn. pokud se dítě obtížně adaptuje, mám potíže s pedagogy a s požadovaným režimem, je zde výrazně vyšší šance, že ústavní výchova bude nařízena.

Další problém představují tradičně kritizované nedostatky práce soudů, jež se často pochopitelně projevují i v problematice ústavní péče. „*Rozhodujícími články při umístění dítěte do ústavní péče nebo jeho potrestání jsou soudy. Velkým problémem bývá přes přítomnost zákona o soudnictví ve věcech mládeže přístup soudů k dětské problematice. Jejich pomalost je v zrcadle relativity času u dětského věku ještě pomalejší a nezřídka i formální rozhodování některých soudců o umístění dítěte v ústavu bez toho, že vůbec mají představu o dítěti i o zařízení kam jej svým rozhodnutím posílají někdy vše komplikuje.*“⁵² Na rozdíl od mimosoudních opatření realizovaných např. na základě dohody se zákonnými zástupci dítěte, se zde vytrácí potřebná flexibilita při řešení problematiky dítěte. Zrušit jeho ústavní výchovu lze opět pouze soudní cestou. Což může být poměrně zdlouhavý proces, který zákonitě nestíhá reflektovat dynamiku všech případných změn, jež nastaly například ve vztahu mezi dítětem a rodiči. Mnohdy tedy ústavní péče trvá i když by k ní oficiálně vlastně nebyl důvod, protože problémy bránící návratu dítěte do rodiny pominuly.⁵³ Na druhé straně stojí sociálně bezprizorné děti, u nichž tvoří ústav zcela reálnou alternativu rodiny. Nicméně

⁵¹ Srovnej: PILAŘ, J. Náhradní výchovná péče v nahotě reality. Dostupné na: <http://www.ucitelskenoviny.cz/>

⁵² Srovnej: PILAŘ, J. Náhradní výchovná péče v nahotě reality. Dostupné na: <http://www.ucitelskenoviny.cz/>

⁵³ Výchovné ústavy tento problém řeší tím, že jej vlastně legálně obcházejí prostřednictvím opatření zvaného „schválený pobyt dítěte mimo zařízení“, jež umožňuje dlouhodobý pobyt dítěte doma, ačkoliv nadále zůstává evidováno v ústavu.

podle stávající legislativy musí jejich pobyt být ukončen s dosažením plnoletosti, resp. 19 let, pokud byla ústavní výchova prodloužena. Tzn. dítě je někdy nuceno opustit ústav, který se po dlouhé době stal jeho alternativním domovem, aniž by byly vytvořeny vhodné podmínky nebo aniž by bylo dostatečně vyzrálé pro život mimo zdi zařízení. Důsledky takového vyhoštění v případech, kdy jsou narušeny jakékoliv rodinné vztahy a tím i možnost psychosociální podpory, mohou být velmi fatální. Zákon z roku 2002 s sebou přinesl možnost pokračování pobytu na základě dohody mezi zletilou osobou a ústavem, a to až do věku 26 let. Ovšem pouze v případě, že se dotyčný připravuje na výkon budoucího povolání, tzn. dochází do školy.⁵⁴ Není zde tedy nijak reflektována jeho osobnostní připravenost na samostatný život, která často po mnoha letech ústavního pobytu bývá minimální. Přičemž možnost využít rodinné zázemí, kterou mají na počátku své samostatné dospělosti jeho vrstevníci, mnohdy pro dítě z ústavu prakticky neexistuje.

- Pokud je dítěti soudně nařízena ústavní nebo ochranná výchova, musí nejprve absolvovat **pobyt v diagnostickém ústavu** trvající zpravidla 8 týdnů.

Jaké problémy se mohou vyskytnout při zvýšené koncentraci dětí se zcela odlišnou problematikou na jednom místě si lze snadno domyslet. Po dlouhá desetiletí neexistovala možnost realizovat různé instituční kroky např. u dětí postižených ztrátou rodičů a u dětí se závažnými společenskými delikty. Až od roku 2002 lze děti bez závažných poruch chování umístit přímo do dětského domova nebo dětského domova se školou bez jeho předchozího pobytu v diagnostickém ústavu.⁵⁵ Zažitá praxe však dle zpráv odborníků z DgÚ, jež máme k dispozici, ve většině případů přetrvává. Nasvědčuje tomu i téměř shodný, resp. mírně narůstající počet dětí v letech 2000, 2003 a 2005, které pobývaly v DgÚ (viz tabulka výše). Důvodem je zde snad to, co Matoušek nazývá „idolem jednoznačné diagnózy“, totiž mechanická představa, „že je možné s konečnou platností zjistit soubor příčin, jež způsobily klientův stav.“⁵⁶ Druhým zdrojem této víry může být nepojmenovaný dozvuk psychoanalytických teorií osobnosti. Právě vymezování se vůči nim bylo spojeno s „anti-diagnostickými“

⁵⁴ Blíže viz: §2 (6), zákon č. 109/2002 sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

⁵⁵ Blíže viz: §5 (8), zákon č. 109/2002 sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

⁵⁶ Srovnej: MATOUŠEK, O. Ústavní péče. Praha: SLON, 1999, s.45 - 46.

výchovnými přístupy, jež se ve světě začaly objevovat již v 60. letech minulého století. Jako v učebnicích často prezentovaný příklad lze uvést Glasserovu terapii realitou s důrazem na konkrétní životní situaci „ted’ a tady“, s úspěchem aplikovanou v amerických výchovných zařízeních pro dívky s poruchami chování.⁵⁷ Bohužel nás tyto trendy díky politické izolaci zcela minuly, resp. dostaly se k nám se zpožděním až po roce 1989.

Vzhledem k neexistenci dalších alternativ může na základě zjištěných diagnostických dat po šesti až osmi týdnech pobytu dítě pokračovat pouze do dětského domova, pokud nemá problémy s chováním, či do výchovného ústavu, pokud uvedené potíže má. Jiné možnosti, kam by mohlo být umístěno, prostě neexistují. V uvedených zařízeních je dítě opětovně diagnostikováno psychology či etopedy Zákonitě se zde nabízí otázka jaký má takové množství diagnostiky praktický přínos v klientově problematice, resp. při jejím uspokojivém řešení. Jako přínosné by se snad dalo hodnotit, že na základě diagnostického pobytu mají být doporučovány orgánům sociálně-právní ochrany vhodné děti pro pěstounskou péči.⁵⁸

- Jedním z klíčových problémů v ústavním systému pro děti s poruchami chování je **nedostatečná diferenciac**e jednotlivých typů zařízení.

Jednotlivé výchovné ústavy nejsou až na několik níže uvedených výjimek nijak diferencovány podle typu problematiky dětí. Obecně se ústavy rozdělují:

- svým určením pro **mladší** (v DD se školou zpravidla od 6 let do ukončení povinné školní docházky) a **starší** věkovou kategorii (ve VÚ od 15 let do 18 (19) let, ve výjimečných případech od 12 let).
- podle **pohlaví dětí**, přičemž u mladších dětí existují ústavy koedukované, u starších většinou oddělené.
- podle **typu škol**, jež jsou při jednotlivých zařízeních zřizovány. Vesměs se však jedná o kvalitativně podobné učební či záuční obory orientované spíše na pomocné profese na trhu práce.
- další rozdělení by mělo být podle **mentální úrovně** dítěte, nicméně je zde pouze jediné zařízení výchovně léčebného typu určené pro závažné případy.

⁵⁷ Blíže viz: GLASSER, W. Terapie realitou. Praha: Portál, 2001.

⁵⁸ Blíže viz: §5 (4) zákon č. 109/2002 sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

- jeden specializovaný VÚ je určen pro nezletilé **těhotné dívky a nezletilé matky** a jejich děti
- pouze 3 VÚ jsou celkově nebo částečně (mají např. 1 specializované oddělení) orientovány na odbornou práci s jedinci **závislími na omamných či psychotropních látkách**.
- v roce 2006 bylo při VÚ Boletice otevřeno specializované oddělení pro 6 dětí se **zvláště závažnými poruchami chování**.
- od roku 2005 byl v jednání specializovaný ústav s **psychiatrickým akcentem** umístěný v PL Bohnice. V současné době byla veškerá jednání zrušena pro koncepční nesoulad MŠMT a PL.
- **ochranná výchova** jako specifické legislativní opatření má být podle příslušného zákona z roku 2004 vykonávána ve specializovaném typu školských zařízení, aby se zamezilo vzájemnému prolínání a ovlivňování dětí s radikálně odlišnou problematikou. Přesto v současné době není v ČR žádný ústav specializovaný na umístěné děti s nařízenou ochrannou výchovou. Ani zmíněné oddělení VÚ Boletice není svým zaměřením primárně určeno pro ochrannou výchovu, ale pro zvláště závažné poruchy chování.

Z celkového počtu 63 zařízení je tedy pouze **6 ústavů (necelých 10%)** alespoň částečně profilováno podle specifické problematiky umístěných dětí. Šance, že se ve zbylých 90% ústavů potká např. agresivní mladík s násilnou trestnou činností a záškolák, jehož společenské problémy začaly po náhlém úmrtí otce v období puberty, (reálné příklady z mé pedagogické praxe) je tedy stále ještě značná.

Záměr zřídit ochranné ústavy pro recidivující mladistvé a léčebně-výchovné ústavy pro výrazně deviantní jedince se objevil ve vyhlášce MŠ již v roce 1981.⁵⁹ Nově opět v roce 2006. Uběhlo tedy 25 let, aniž zde došlo k nějakému znatelnému posunu. Jak dokazuje výzkumná část této práce, většina odborníků po změně v této oblasti volá. Jedním hlasem však zdůrazňuje, že ji v brzké době neočekává. Což může být výrazem hluboké skepse stejně jako úzkosti ze systémových změn podmíněných novými metodami, přístupy a možná i změnou celkové filozofie práce. Velmi pravděpodobně by s sebou též přinesly zásadní otázky: *Když bychom odfiltrovali děti se závažnými či*

⁵⁹ Srovnej: MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. Mládež a delikvence. Praha: Portál, 1998, s. 157.

extrémními poruchami chování“⁶⁰ do specializovaných ústavů, o nichž mluví vyhláška z roku 2006, jaké děti nám vlastně zůstanou v běžných ne-specializovaných standardních zařízeních? Nenastala by tím situace, kdy by se i tyto instituce musely profesně vymezit zaměřením na určitou specifickou kategorii psychosociálních obtíží, aby obhájily svoji existenci? A obhájily by ji vůbec?

3.3 Rizika ústavního pobytu

Pobyt v ústavu je vždy zásahem do osudu každého člověka a dítěte zvláště. Ústavní péče sebou nese nezanedbatelná rizika lišící se podle toho, v kterém věku a v jaké životní situaci se jedinec do ústavu dostal. Jsou dostatečně známá a zmapovaná, shrňme tedy ta nejpodstatnější:

- Tradiční ústavní péče o děti má riziko dobře známé a pojmenované: **deprivační syndrom**. Deprivované ústavní děti jsou při srovnání se svými vrstevníky méně nadané, pomalejší, úzkostné a bojácné, zatížené mnoha druhy zlovyků. Tyto následky ústavní výchovy jsou tím vážnější a tím hůře odstranitelné, čím dříve se dítě do ústavu dostalo a čím déle v ní bylo. Děti vychovávané ve větších skupinách, v nichž se na směny mění pečující osoby, jsou několikanásobně méně podněcovány ze strany dospělého. Následky psychické deprivace a subdeprivace relevantně v negativním směru ovlivňují další životní osudy dítěte.⁶¹
- V diagnostických a výchovných ústavech a ve vězeních pro mladistvé se nápadně často objevují mladí lidé, kteří prošli kojeneckými a dětskými ústavu.
- Rizikem dlouhodobého pobytu v ústavu je tzv. **hospitalismus**, tedy stav dobré adaptace na umělé ústavní podmínky, doprovázený snižující se schopností adaptace na neústavní život. V ústavu má klient často úplné zaopatření, stýká se s omezeným počtem spoluobyvatel a pracovníků, pohybuje se v omezeném prostoru ústavu a jeho okolí. Je pro něho snazší a pohodlné orientovat se v ústavním redukovaném světě, než v komplexním, nepřehledném vnějším světě. Redukce nároků a omezení podnětů mají

⁶⁰ Srovnej: §9 - §11 vyhláška, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních č.438/2006 Sb.

⁶¹ Blíže viz: např. longitudinální výzkum Matějčka a kol. v : MATĚJČEK, Z.; BUBLEOVÁ, V.; KOVAŘÍK, J. Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace . Praha: Portál, 1997.

dobře známé následky: ztrácející se zájem o lidi a svět, zhoršení komunikace, návrat do ranějších vývojových stádií, hledání náhradního uspokojení v jídle, spavost....

- **Velké, uzavřené, vrstevnické, nekoedukované kolektivy** představují další problémový faktor především ve vzájemné posilování negativního chování; omezení o sexuální experimentování v období dospívání s jedinci opačného pohlaví často ve spojení s pseudohomosexuálními vztahy, v nedostatečně vyvinutém obrazu mužské a ženské role...
- **Přílišná feminizace, chybění rodičovského vzoru chování** vede ke specifické deprivaci podnětů důležitých pro vytváření zdravé pohlavní identity a budoucího rodičovského chování. Pro chlapce je třeba patřičných vzorů „mužskosti“ a pro dívky vzorů „ženskosti“. Z hlediska biodromální psychologie je právě klíčovým obdobím střední školní věk dítěte, tedy obvyklá doba vstupu dětí do výchovných ústavů.⁶²
- Všechny uzavřené instituce s autoritativním režimem jsou živnou půdou pro **šikanování**. Šikanování jak v rámci zaměstnaneckého kolektivu, tak mezi klienty navzájem či ze strany pracovníků vůči klientům.
- **Redukce osobního teritoria, omezené soukromí** s sebou často nese nové, zcela specifické problémy uměle vyvolané prostředím ústavu. Stereotyp omezených kontaktů, z něhož není úniku, zvyšuje únavu, vztahovačnost, agresivitu, sugestibilitu. Zároveň snižuje toleranci, otevřenost...V něčem se tyto potíže dají přirovnat k civilizačním problémům obyvatel přeplněných velkoměst.

3.4 Charakteristika umístěných dětí

Děti s poruchami chování se do školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy dostávají v pozdějším věku, hlavně pak ve starším školním věku a v dospívání. Prvním nezpochybnitelným faktem tedy je, že obyvatelem zkoumaných zařízení je v převážné míře **dospívající, ať pubescent či adolescent**. Ovšem k prvnímu výraznějšímu nárůstu počtu dětí s příznaky poruch chování dochází již ve středním školním věku. Ale početně dominující pro umístění do ústavu zůstává

⁶² Blíže viz: např. longitudinální výzkum Matějčka a kol. v : MATĚJČEK, Z.; BUBLEOVÁ, V.; KOVAŘÍK, J. Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace . Praha: Portál, 1997.

následující vývojová etapa.⁶³ Kromě dětí vzatých přímo „z terénu“ tvoří určitou část i děti z dětských domovů, které přestaly zvládat jejich chování.

Institut pro kriminologii a sociální prevenci provedl v roce 1997 výzkum klientů DgÚ a VÚ. Následující zjištění jsou m.j. také dokladem již dříve zmiňovaných zásadních nedostatků v sociálním systému péče o problematické děti.

- Třetina dětí neprošla před umístěním do DgÚ **žádnou předchozí intervencí**, ani vyšetřením v pedagogicko- psychologické poradně!
- Čtyřicet procent klientů žilo již v předškolním věku v **neúplné rodině**.
- Pedagogické působení matek se jeví jako problematické, vesměs **nedůsledné**, s častými tendencemi zanedbávat péči. Výchovný styl otců vykazoval obdobné rysy s častějším **užitím trestu**.
- Rodiče klientů jsou z hlediska vzdělanostní úrovně výrazně **pod standardem populace**. Více než tři čtvrtiny matek a dvě třetiny otců má pouze základní vzdělání, 7% rodičů má maturitu.
- Ekonomická situace sledovaných rodin korespondovala s profesním profilem a častou **nezaměstnaností** rodičů. Z ekonomicky nadprůměrných rodin přichází jen necelá jedna desetina dětí, každé páté je z výrazně podprůměrně situované rodiny.
- U osobnostních vlastností je především nápadný vzestup **agresivního jednání**, nižší **odpovědnost a ovladatelnost** dětí.
- Roste počet dětí, kteří jsou sice v ústavu, ale vzhledem k hloubce jejich osobnostního, **intelektového postižení**, resp. duševní poruchy jsou schopny jen minimálních změn.
- Vykazují nižší **školní znalosti, zájem o vzdělání a kázeň**.
- Stálý pokles lze zaznamenat i u pozitivních aktivit volného času, včetně sportu. Děti jsou více orientované na **konzumní a „módní“ životní styl**. Mají výrazně **vyšší materiální standard**. Jsou sociálně zdatnější ve smyslu **znalosti svých práv**.
- Mají větší nároky na **stravu, oblečení a na interpersonální vztahy**.
- Velká část dětí z VÚ má problémy se **sebedůvěrou a zvýšenou emocionální vzrušivostí, zvýšeným prožíváním tenzí a situačního napětí**.
- V interpersonálních situacích bývají **dezorientované** a část nezvládají běžné životní situace.

⁶³ Blíže viz: LABÁTH, V. Kritéria zarad'ovania deti a mladistvých do zariadení na výkon ústavnej a ochrannej výchovy. Bratislava: VÚDPaP, 1989.

- Výrazným prožitkem jsou **tendence a snahy o dosažení nezávislosti**. Svobodu vnímají především jako stav, kdy nemusejí nikoho poslouchat a mohou si dělat, co chtějí.
- S tím souvisí i jejich **nedostatek tolerance** v interpersonálních vztazích.
- Více než dvě třetiny dětí projevuje za běžných podmínek tendence **účelově přizpůsobit** své chování.
- Obecnějším rysem je snížená schopnost pochopit **následky svého chování**. Reakce okolí na jejich projevy a činy často jakoby nevnímají, či je chápou jako nespravedlivý útok na ně samotné.

Je nutné brát v úvahu omezení takto získaných informací, které vznikaly na základě subjektivního vnímání pracovníků dlouhodobě pracujících v těchto zařízeních. Přesto i data z policejních statistik potvrzují, že trestně stíhaných mladistvých bylo v současné době 153% proti roku 1995 a 164% proti roku 1994. Trestná činnost mladistvých je pouze z 50% páchána v oblasti majetkové, v minulých letech to bývalo zhruba 80%. Tento posun signalizuje skutečnost, že charakter trestné činnosti dětí a mladistvých se přesunuje do oblasti násilné. Tyto statistiky korespondují se skutečností, že struktura obyvatel ústavů se výrazně mění, tzn. i zde přibýlo dětí s násilnými sklony.

Zajímavé je srovnání se zahraničními údaji. **Nedostatečně rozvinuté sociální kompetence** u mládeže s poruchami chování potvrzují výzkumy Gaoniho.⁶⁴ Jedná se především o tyto oblasti: problémy s navazováním přátelství, problémy se zvládnutím konfliktů, nestabilita ve vztazích, v zájmech, minimální zručnost při spolupráci. Často jsou spojené s nepřiměřeným sebehodnocením a sebevědomím.

Tolan a spol.⁶⁵ porovnávali interakční schémata rodin s disociálním dítětem umístěným v ústavě a rodin s dětmi bez poruch chování. Z získaných dat m.j. vyplývá, že se příčiny umístění dítěte do ústavu velmi blížily těm, jež u nás při svém dále zmíněném výzkumu prezentovala Tesařová.

- Pro rodiny s dětmi v ústavech bylo charakteristické **nezvládání konfliktů** a jejich zvýšená frekvence, neschopnost kompromisu.
- Převažovalo **negativní emoční klima**.

⁶⁴ GAONI, L.; BLACK, Q.C.; BALDWIN, S. Defining adolescent behaviour disorder: an overview. In: Journal of Adolescence, 21, 1998, str.1-13.

⁶⁵ Blíže viz: TOLAN, P.H., CROMWELL, R.E., BRASSWELL, M. Family Therapy with Delinquents. In: A Critical Review of the Literature. Family Process, 25, Dec. 1986, 4, str.619-651.

- U 60% klientů byl zaznamenán **útěk** od rodičů a život v partě
- Dvě třetiny dětí vykazovaly zcela **negativní vztah ke škole** nebo učitelům.
- Polovina dětí mladšího školního věku a tři čtvrtiny dětí ve starším školním věku mělo závažné **problémy s prospěchem**.
- Čtvrtina ústavních dětí starších 15 let nemá **dokončené základní vzdělání**.
- Čtvrtina dětí měla **diagnostikovanou ADHD** a další čtvrtina měla tuto poruchu naznačenou.
- **Problémy s chováním** měly již v mladším školním věku téměř tři čtvrtiny dětí, závažnější problémy či **predelikventní chování** v této době vykazovala necelá třetina vzorku.
- Ve starším školním věku se tyto skutečnosti výrazně **zhoršily**. Bez problému nebo pouze s ojedinělými problémy byla pouze desetina souboru, zbylá část vykazovala závažnější problémy či delikvenci.
- Nejčastějšími delikty bylo **záškoláctví** (70% mělo časté absence) a **krádeže**. Na dalších místech se objevovaly **agresivita, útoky z domova, nebo obecná výchovná nezvladatelnost** spojená s nerespektováním autorit.
- Přes 55% dětí a mladistvých umístěných ve VÚ se dopustilo jednání vykazující znaky **dětské kriminality**.
- Byla zjištěna signifikantní souvislost ve vztahu **abúzu alkoholu a drog**.
- Lze konstatovat, že problémové děti začínají experimentovat s **kouřením** v mladším školním věku, ve starším se stávají pravidelnými kuřáky.
- Do věku 15 let měla více než polovina dětí významnou zkušenost s **konzumací alkoholu**, 40% s **nealkoholovými drogami** - především s těkavými látkami, pervitinem a marihuanou. Přibližně třetina z nich vyzkoušela hru na výherních automatech.
- **Závadové sexuální chování** bylo zaznamenáno asi u 10% klientů. Nejčastěji šlo o předčasné zahájení sexuálních aktivit. Zhruba 5% klientů do věku 15 let bylo umístěno do VÚ z důvodu jejich prostituce (převážně se jednalo o dívky).
- **Poruchy chování** byly zjištěny u 90% dětí a mladistvých, v tomto kontextu bývá u svěřenců část diagnostikována nestálost, nezdrženlivost, agresivita.
- Problémové chování je nejčastěji spojováno s kouřením , experimentováním s drogami a šikanou.

Pokud se v chování dítěte vyskytnou závažné problémy a poruchy, dává podnět soudu na uložení ústavní výchovy okresní úřad, resp. je vypracován pracovníkem OSPOD. „Tesařová (1997), se ve své práci zaměřila na rozbor kritérií, podle nichž se (tehdejší) kurátoři mládeže rozhodují doporučit soudu uložení ústavní výchovy. Svým šetřením zjistila, že při rozhodování o návrhu na ústavní péči existuje velká variabilita mezi jednotlivými kurátory a zejména mezi okresy. K represivnějším postojům mají blíže kurátoři z okresů s nejvyšší kriminalitou a také čeští kurátoři sahají k tomuto návrhu ochotněji než moravští.

Kritéria, jež nejčastěji vedla kurátory k návrhu ústavní výchovy, jsou zde seřazena podle váhy, jakou mají v celém souboru kurátorů, kteří se průzkumu Tesařové zúčastnili:

- protiprávní jednání (přestupky a trestná činnost)
- začínající závislost na drogách, alkoholu nebo automatech
- útěky z domova
- počet výchovných opatření uplatněných před návrhem ÚV
- množství v dotazníku vypočítaných důvodů k návrhu na ústavní výchovu, jež u jednotlivého případu připadají v úvahu
- zahálčivý způsob života
- nerespektování rodičů
- sexuální promiskuita
- členství v závadové partě.⁶⁶

O čem vlastně vypovídá toto značně široké spektrum, které, jak na základě své praxe předpokládám, se ani později příliš nezměnilo? V první řadě klade **kvalitativně odlišné jevy** na stejnou úroveň. I laik patrně připustí, že existuje rozdíl mezi tím, když mladistvý násilník přepadává na ulicích chodce za účelem nabytí jejich mobilního telefonu, a jeho vrstevníkem, který v bouřlivém období dospívání nerespektuje rodiče nebo utíká z domova. Praktický dopad jejich konání je zde však zcela shodný, tedy nařízení ústavní nebo ochranné výchovy. Představme si, že se v jednom zařízení sešly děti, v jejichž chování se objevily všechny výše zmíněné problematické jevy, některé navíc v kombinované podobě. Vzhledem k velmi malé diverzifikaci ústavů není tato možnost úplně nereálná. Spíše naopak, velmi se každodenní ústavní realitě přibližuje. Je

⁶⁶ Srovnej: MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. Mládež a delikvence. Praha: Portál, 1998, s. 159.

zřejmé, že pokud by chtěli příslušní odborníci pracující v ústavu cíleně a především účinně řešit specifickou problematiku každého jedince, byl by to pro ně úkol vpravdě sysifovský, pro jehož zdárné splnění by museli být obdařeni téměř nadpřirozenými schopnostmi nebo alespoň rozsáhlou odbornou vybaveností. Zvláště pokud se ještě jaksi navíc budou ptát, jaký má náhradní výchovná péče každého konkrétního dítěte smysl ze společenského hlediska. Tedy co vlastně společnost očekává, že se s dotyčným mladým násilníkem, útekářem z domova, dítětem, jež adolescenčně nerespektuje rodiče atd. (viz výčet důvodů umístění výše) během ústavní péče stane. Zkusme si na tuto otázku odpovědět sami a velmi rychle se dostaneme do zmateného a neujasněného kolísání mezi póly **sociální sankce** (tedy ústav jako alternativa vězení) - **sociální ochrana** (ústav jako alternativa nefunkční rodiny), jež jsme zmiňovali již v kapitole 3.1. To vše pod jednou střechou, na dlouhou dobu, mnohdy na jednom pokoji...

Ve skutečnosti tedy takové množství možných důvodů umístění spíše odráží velmi vágní povědomí odborné i laické veřejnosti o tom **kdo by vlastně měl být ve výchovných ústavech umístěn**. Jestliže zákon hovoří o „*náhradní výchovné péči v zájmu „zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělání nezletilé osoby od 3 do 18 let, případně zletilé osoby do 19 let“*“,⁶⁷ nebo o situaci, kdy „*je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit*“⁶⁸, nijak nespecifikuje, pro jaký typ problematiky vyskytující se u těchto osob jsou zařízení určena. Vyhláška z r. 2006 již více konkrétněji hovoří o dětech vyžadujících „*výchovně léčebný režim v důsledku jejich neurologického poškození a psychického onemocnění*“, za něž se považují „*děti s psychickým nebo psychiatrickým onemocněním a s disharmonickým vývojem osobnosti, které mají*

a) emoční poruchy a vývojové poruchy chování (dále jen "děti se závažnými poruchami chování"),

b) výrazné poruchy chování s antisociálním, sexuálně deviantním a jinak nebezpečným chováním (dále jen "děti s extrémními poruchami chování"),

⁶⁷ Blíže viz: §1 (2) zákon č. 109/2002 sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

⁶⁸ Blíže viz : § 46 (1) zákon o rodině č. 94/1963 Sb.

*diagnostikované lékařem nebo diagnostickým ústavem.*⁶⁹ Právě pro ně mají být určeny **specializované výchovně léčebné ústavy**, aniž by byl specifikováno pro koho jsou tedy určeny běžné výchovné instituce.

Roztrpčení běžných občanů i médií nad tím, že děti z ústavů mají povolené vycházky či mohou celkem snadno z ústavu utéct, je důkazem toho, že zde převládá spíše obraz malého zločince, který by měl být izolován za mřížemi. Není pochyb, že se takové děti opravdu v ústavech objevují. Avšak často jim po boku stojí vrstevník, jehož jediné společenské „provinění“ spočívá v tom, že přestal chodit do školy či měl jinou „vývojovou poruchu chování“, která bývá s obdobím dospívání běžně spojena. O rizicích takového spojení i nebezpečí vzájemného ovlivňování, jež v čase dospívání nutně nastávají, fundovaně hovoří vývojová psychologie. A navíc - pokud chceme aspirovat na výchovu obou dětí, budeme zajisté nuceni použít zcela odlišné výchovné prostředky a metody. To může být samo o sobě dosti obtížné u každého jednotlivce. Tato obtížnost se mnohonásobně zvětšuje pokud má vychovatel takových jedinců se zcela specifickou problematikou ve skupině více.

3.5 Formy výchovné práce

Nejistota v tom, kdo je vlastně klient výchovného ústavu, zda malý zločinec nebo ohrožené dítě, na sebe nabaluje další nejasnosti a zmatky. Jednu z oblastí, kde je tento stav velmi dobře patrný, představuje výchovná psychosociální práce s umístěným dítětem, resp. její formy a cíle. Co je vlastně klíčovým úkolem zařízení pro výkon náhradní výchovné péče? Je to eliminace vnějších patologických vlivů, včetně negativního vlivu rodiny, ochrana společnosti před nimi, alternativní forma společenského trestu, příprava dětí prostřednictvím osobnostních změn na úspěšnou integraci do společnosti ... ?. Nalezení té správné odpovědi by se nepochybně odrazilo i ve výběru činností, jež budou ústavní experti s dítětem realizovat, protože právě tyto představují cestu k uskutečnění cíle.

Vocílka⁷⁰ při svém výzkumu zjistil jako převažující tyto formy činností (seřazeno od nejčtetnějších) :

⁶⁹ Blíže viz.: § 9 vyhláška č. 438/2006 Sb.ze dne 30.srpna 2006, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

1. sportovní č.
2. pracovní č.
3. zájmové aktivity
4. psychoterapie
5. vzdělávací aktivity
6. profesní příprava
7. výtvarná činnost
8. kulturní a společenské akce
9. hudební č.
10. estetická výchova
11. turistika
12. tělesná výchova
13. komunitní sezení
14. rozumová výchova
15. výchova k manželství a rodičovství
16. dramatická výchova
17. polytechnická činnost
18. branná výchova
19. aktivní sociální učení

Symptomatické je zde čelné místo sportovních aktivit⁷¹ a poslední, na němž se krčí aktivní **sociální učení**. Dokonce až za brannou výchovou, kterýžto předmět se snad po roce 1989 přestal vyučovat i na školách.

Při svém výzkumu jsem sociální trénink či sociální učení zaznamenala pouze v pražských ústavech. Sedmdesát procent respondentů z celkového počtu nedokázalo odpovědět na otázku, jak rozvíjí osobnostně-sociální kompetence dětí v ústavech. Z ostatních činností převažoval sport, nově se objevovaly atraktivní programy zážitkové pedagogiky. Nechci zde zpochybňovat pestrou směs nabízených volnočasových aktivit, které jistě ve výchově mají své místo a do určité míry strukturují důležitou vývojovou část života dětí, jež by mnohdy patrně byla velmi ochuzená.

⁷⁰ Srovnej: VOCÍLKA, M. Výchovné ústavy v České republice. Praha: MŠMT ČR, 2001, s.113.

⁷¹ Mýtus o všespasitelném vlivu sportu snad přetrvává ještě od dob sokolského hnutí. Již v roce **1935** byla jedna ze zásad desatera vychovatelny v Libni: "Hledíme vybudovati styk s praktickým životem."

Nicméně zároveň je patrné, že by tyto činnosti stejně tak dobře mnohé děti mohly realizovat i doma. Byť možná s menším materiálním vybavením, které je paradoxně v ústavu mnohdy dokonalejší než v průměrně ekonomicky situovaných rodinách vrstevníků za jeho zdi. Co v tomto případě shledávám jako největší problém je to, že vyjmutím z rodinného prostředí jsou výrazně a mnohdy definitivně přerušeny i poslední zbytky vztahových vazeb, o něž by se po svém odchodu z ústavu dítě mohlo opřít. Předpokládám, že by o to více mělo být vybaveno mnoha sociálními zkušenostmi, které mu pomohou prakticky zvládnout nástrahy každodenního samostatného života, ať již se jedná o kontakt s úřady nebo zacházení s financemi. Pravidelné hraní fotbalu mu sice mohlo zprostředkovat příjemné zážitky, samo o sobě nijak neřešilo obtížnou situaci po odchodu z ústavu.

Některé ústavy již splňují nároky na moderní specializované zařízení, poskytující všestrannou individualizovanou péči při respektování psychických potřeb dětí, která do určité míry redukuje negativní vlivy sociálního prostředí, které je typické pro většinu ústavních zařízení. Jiné v sobě konzervují pozůstatky socialistického způsobu řešení problémů. Příznačným rysem výchovného režimu v ústavech od padesátých let byl důraz na kolektivní výchovu s polovojskovým režimem. V některých zařízeních v různé podobě přetrvává dodnes (viz výzkumná část práce). V tradičně pracujících ústavech je jen málo příležitostí osvojovat si praktické dovednosti a samostatnost – děti nedisponují vlastními financemi, programy jsou odtržené od života, životního režim je ovlivněn atmosférou neustálého dozoru a přísného, neosobního vedení a obdobnými způsoby hodnocení.

S dítětem se v ústavech v převážné míře pracuje jako s členem relativně homogenní skupiny rizikových jedinců najednou. O to více, je potřeba stimulovat jeho individuální kontakt se „svým“ vychovatelem, možnost korigovat své životní směřování díky intenzivnímu vztahu k hodnotově jinak orientované a respektované dospělé osobě. Zcela běžným standardem by ve všech zařízeních měla být práce s individuálním resocializačním plánem, na jehož tvorbě, na průběžném hodnocení jeho naplňování, jeho korekcích by se mělo dítě aktivně podílet. Bohužel v některých zařízeních jsem se setkala s plány, které byly u všech dětí stejné a složené z jen formálních, obecných, nic neříkajících formulek. Patrně se psaly pouze pro potenciální inspekční kontroly a dítě s nimi nebylo seznamováno, natož aby se na nich podílelo.

Cílem je v adekvátní míře propojit individuální práci se skupinovými formami. U obou základem mezilidský vztah, specifická interpersonální zkušenost, sociální učení, a navíc obvyklý fakt, že pro spolupráci musíme získat nedobrovolného, revoltujícího jedince. V případě individuální práce je v popředí vztah, který by měl mít ze strany pracovníka podobu akceptování, upřímného zájmu a snahy pomoci. Ze strany dítěte bychom v ideální případě měly dospět k důvěře a spolupráci. Vztah může být analogií vztahů rodič-dítě, či lépe partnerského vztahu dospělý - dospělý.

Proces navazování vztahu je vzhledem k typu dětí obvykle problematický, konfliktní, plný zvratů. Pro mnohé z nich je to první zážitek neohrožující vazby vůči vstřícně se chovajícímu dospělému. I když je vztah navázán může trvat celé měsíce, než si dítě pracovníka dostatečně „prověří“. Pracovník je tak mnohdy jeho chováním frustrován, může ho vnímat jako nevďek, nezájem, může propadat pocitům beznaděje. Proto i on potřebuje vydatné zdroje opory, které by měl mít nejen ve svém soukromí, ale hlavně na pracovišti. Na druhou stranu si musí být vědom, že při práci s tímto typem jedinců platí pravidlo: po překonání nedůvěry nastává etapa nadměrného přilnutí k pracovníkovi. Je tedy důležité nepodlehnout sebeklamu o vlastní dokonalosti, úspěšnosti...a dokázat udržet žádoucí rovnováhu mezi akceptováním a podporou emancipace dítěte směrem k samostatné nezávislosti. Odborník nesmí dítě na sebe fixovat, manipulovat s ním bez respektování jeho individuality.

Při výchovné práci s konkrétním dítětem, které vykazuje poruchy chování oproti obdobné práci s jeho běžným vrstevníkem je navíc potřeba velmi pečlivě zvážit míru výskytu a závažnost poruch chování, délku jejich trvání, jejich vývin, rozsah problému ve vztahu ke svému sociálnímu systému a účinnost předcházejících intervencí. Právě zde vzniká ona „slepá ulička“, již jsem zmiňovala dříve. Právě kvalitativní odlišnost problematiky konkrétních jedinců vyžaduje zcela odlišné způsoby praktické realizace obecných výchovných zásad, které jsem uvedla výše. Očividně jinak a v jiné kvalitě bude pracovník navazovat vztah s dítětem, jež má za sebou závažné přečiny proti zákonu a navíc o žádný vztah nestojí, a jinak s dítětem dlouhodobě deprivovaným letitou ústavní péčí. Pokud použiji výchovné metody účinné u jednoho z nich na toho druhého, buď se mi vysměje a bude mnou pohrdat, protože si je vyložil jako bezhraniční toleranci, nebo ho budu velmi traumatizovat přísnými pravidly a direktivním přístupem. Dokud se však oba budou vyskytovat pod střechou jednoho zařízení, budou i pedagogové stále znovu podrobováni pokušení aplikovat uniformní kolektivistické

metody, které bez větší námahy pokryje široké spektrum dětí s diametrálně odlišnými problémy. Jejich kvalitativní úroveň však patrně bude sporná.

Nedílnou součástí výchovné práce s dítětem by měla být **spolupráce s pracovníky OSPOD a práce s jeho rodinou**, pokud je to alespoň trochu možné. Obojí však často zůstává na formální úrovni. OSPOD by měly být v intenzivním kontaktu s dítětem a jeho rodinou i v době ústavní péče a připravovat obě strany na návrat do neústavního života. Toto se prakticky neděje především z důvodu přetíženosti příslušných pracovníků. Za dnešního stavu věcí se klient, který nemá dobré rodinné zázemí, což mnohdy nemá, ocitá po propuštění ve vztahovém a existenčním vakuu.

Práce s rodinou by měla být brána jako zdroj možného potenciálu k pozitivní změně rizikového vývinu. Obsah a formy práce jsou různé vzhledem k charakteru problému, ochoty a schopnosti rodiny spolupracovat a korigovat svoje postoje a chování. Je nutné brát v úvahu, že rodiče se velmi často v mnohém podobají svým dětem - sami jsou nezralí, bezradní, s únikovými tendencemi ze situací, které je konfrontují s jejich selháním v rodičovské roli. V rámci ústavních zařízení se jako nejvhodnější forma práce s rodinou zdá funkce zprostředkující, poradenská a kontaktující na další instituce v případě potřeby a ochoty rodiny účastnit se „hlubší“ terapie. Velice vhodné je zapojit do setkávání čas od času i příslušného sociálního pracovníka. Veškerá spolupráce by měla směřovat k zpětné integraci dítěte do společnosti. Jednou z nejčastějších a nejrychlejších forem je podmíněné propuštění se zařízení s možností přechodného návratu v případě selhání dítěte. Tato možnost je mnohými ústavami hojně využívána, často se jí obchází pomalá práce příslušných soudů, které by jinak musely rušit ústavní výchovu.

4. Nástin možných řešení

V další části uvádím některé možné změny, které by, jak usuzuji na základě předchozí analýzy, mohly mít pozitivní dopad v problematice ústavní a ochranné výchovy. Z tohoto pohledu jsou zvažovány i změny v celkovém systému péče o děti a mládež, jejichž realizace by samozřejmě mohla mít pozitivní odezvu i v dalších oblastech.

4.1 Změny v systému péče o problémové děti

- Měl by být vytvořen **meziministerský nadresortní orgán** koordinující státní politiku v této oblasti a zodpovídající se jednomu konkrétnímu ministerstvu či vládě. Funkce: legislativní rámec, finanční, kontrolní, informační a koordinující. Vycházím z předpokladu, že všechny vážnější sociální problémy mají multidisciplinární povahu. Vezmeme-li jako příklad delikventně se chovající mládež. Více než 50% z jakéhokoli vzorku takových mladistvých by psychiatr klasifikoval diagnózou LMD a u většiny z nich by přidal diagnózu disociální vývoj osobnosti. Zdravotnictví by se jimi proto mělo legitimně zabývat. Značné procento těchto mladistvých má potíže ve škole, někteří dokonce nechodí do žádné ze škol a ani nepracují. To je zase záležitost MŠMT. Mládeží, která se odstává do konfliktu se zákonem, se samozřejmě musí zabývat ministerstvo spravedlnosti a vnitra. Mládež chovající se asociálně představuje nepochybně sociální problém spadající do kompetence MPSV.
- Dalším krokem by mohlo být vytvoření **integrovaného meziresortního systému péče**, s těžištěm na **lokální úrovni** samosprávných obcí. Mohl by ho tvořit úzký tým dvou až tří pracovníků s mapující, detekční a koordinující funkcí. Byl by místem, kde by se tvořil individuální plán práce s klientem. Úzce by spolupracoval s ostatními subjekty - OSPOD, policie, škola, soudy, probační pracovníci, PPP, SVP, ústavní zařízení, nestátní organizace zabývající se danou problematikou atd.
- Je důležité bezprostředně, rychle reagovat na první signály – zde má velmi důležité místo **škola**.
- Měl by být povýšen status, odbornost a specializaci **pracovníků OSPOD**. K jejich kvalitnější práci se ukazuje jako nezbytné snížit **počet klientů**, kteří připadají na jednoho pracovníka.

- Zároveň s tím je třeba podporovat sanační mechanismy ve vztahu vůči rodině, ať již na úrovni OSPOD nebo jiných státních či nestátních subjektů, aby úpravou její funkce nemuselo v mnohých případech docházet k odebrání dětí do náhradní výchovy. Současně je však nezbytné, aby v nutných případech bylo dítě do náhradní výchovné péče umístěno bez zbytečných odkladů.
- Prevence–modifikace programu „Healthy Families“, který umožňuje **pomoc rizikovým rodinám** již v době těhotenství.
- Nabídka služeb by měla být dostatečně **dobře prezentovaná a dostupná** široké veřejnosti.
- Měl by být vytvořen efektivního **informačního systému**, který umožní na jedné straně kontinuálně a efektivně pracovat s klientem, a na druhé straně zajistí ochranu informací o něm.
- **Aktivní zapojení klienta a jeho rodiny** do tvorby sociálně nápravného plánu by posilovalo jejich schopnosti a kompetence vyrovnávat se s problémy společensky přijatelným způsobem.
- Velmi by měly být podporovány **alternativní formy** vůči klasické ústavní výchově. Předpokladem je změna v jejich finanční ohodnocení - např. pěstounské rodiny
- Děti odcházející z ústavů by měly být podporovány i **po období zletilosti**.

4.2 Změny v ústavních zařízeních

- Obecně lze říci, že cesta vede skrze **specializaci jednotlivých typů zařízení, prohlubování profesionality a promyšlený odborný přístup k dětem**.
- Na úrovni samotných ústavů se jako klíčový problém ukazuje být nedostatečná **diferenciace**. V jejím rámci je třeba vytvořit **specializované domovy**, odpovídající svým charakterem specifickým potřebám umístěovaných dětí. Jedná se nejen o potřebná výchovně léčebná zařízení pro děti psychicky oslabené, ale také nové domovy pro nezletilé matky s dětmi, nebo ústavy se specifickým režimem pro děti a mladistvé, kteří svými násilnými sklony ohrožují své okolí. Některé instituce by se pak mohly transformovat a dále plnit úlohu **sociálně-ochrannou**. Dotyčný jedinec by v nich mohl být dlouhodobě internátně ubytován na základě svého dobrovolného

souhlasu a nikoliv prostřednictvím soudního opatření. S tím, že bude poskytována patřičná odborná péče po dobu, jakou potřebuje.

- Ústav jako samostatně hospodařící subjekt by si sám určoval, jak své zdroje využít. Byl by financován z více zdrojů a podíl státu se na jeho finančním dotování by se řídil reálným počtem klientů, nikoliv počtem lůžek. Cílem je vytvořit pro všechny instituce -ať již státní či nestátní - prospěšné **konkurenční prostředí**, které by více mobilizovalo jejich vnitřní zdroje.
- Maximální počet pracovníků by měl být přímo nasazen **do programů s dětmi**. Odstranit nadbytečné počty zaměstnanců, kteří přímo nepracují s klienty, ale pouze se podílí na „zaopatřování“ stále většího byrokratického ústavního molochu.
- Velmi účelné je strukturovat skupinové programy pro **malé skupiny dětí** a podporovat **individuální práci** profesionálů s klienty.
- Nedílnou součástí výchovné práce by měla být **práce s rodinou**, pokud je to možné, a s **pracovníky OSPOD**.
- Domnívám se, že časté umísťování ústavů do odlehlých izolovaných oblastí je pozůstatkem socialistických tendencí internovat deviantní jedince mimo dohled většiny. Nicméně v současné době tento fakt často přináší kromě **personálních problémů** i výrazné komplikace v pravidelných **kontaktech mezi dítětem a jeho rodiči** vzhledem ke vzdálenosti bydliště dítěte a umístění ústavu, což odporuje dětským právům deklarovaným patřičnými legislativními normami. Řešením by zde mohlo být přemístění ústavů do **krajských měst** a důsledné umísťování dětí podle příslušnosti k danému kraji.
- Z ústavní výchovy by děti měly odcházet připravené relativně samostatně zvládat běžné nároky praktického života (komunikace s úřady či samostatné hospodaření s penězi..). Tomu by měla být více přizpůsobena struktura volnočasových programů a výchovného působení především s důrazem na **sociální trénink** výše zmiňovaných situací.
- Přejít z ústavu do „normálního“ života by neměl být dán pouze kalendářním dosažením dospělosti, bez zajištění kontinuální návazné péči. V akutních případech by pak dítě mohlo mít možnost pobývat v zařízení i **déle**, pokud nemá vlastní sociální zázemí. A to až do doby, kdy to bude potřebné.

- Funkční tým pracovníků musí být sestaven podle **jasné koncepce ústavu**. Ústav není zaopatřovací zařízení pro personál složený ze známých a příbuzných, viz. problematika venkovských zařízení.
- Jasně stanovené *požadavky* na odborné a všeobecné dovednosti, znalosti a schopnosti pracovníků. Součástí jsou také psychologické testy osobnosti, jejichž absolvování je již od července 2004 (viz. Zákon č.109/2002), nezbytnou podmínkou pro uzavření pracovního poměru v těchto zařízeních..
- Na přijímání a povyšování pracovníků by se měla podílet **vícečlenná skupina**.
- Je důležité jasné rozdělení kompetencí a odpovědnosti. Prospěšné je funkční rozdělení personálu do **malých jednotek** nesoucích maximální možnou míru odpovědnosti, rozhodovacích pravomocí a iniciativy.
- V rámci pracovních týmů by mělo být dodržováno **poměrné zastoupení** mužů a žen.
- Nedomnívám se, že lze zvýšit pocit **bezpečí a ochrany pracovníků** vůči klientům, zavedením jednorázových opatření platných pro všechny typy zařízení a vedoucích ke kriminalizaci dětí a k přibližování podoby ústavů vězením (např. možnost používat donucovací prostředky, výchovné izolace z trestu, bezpečnostní agentury v ústavech..). Tyto požadavky se vždy objevují v souvislosti s násilnými činy dětí. Na druhou stranu při plném respektování práv dítěte je také nutné respektovat práva osob, do jejichž péče jsou děti svěřeny a vytvořit podmínky pro jejich naplňování.
- Prevenci proti **syndromu vyhoření** by měla tvořit kvalitní systém supervize, celoživotní vzdělávání pracovníků, zajištění dostatečného prostoru a času pro relaxaci.
- Prevencí proti profesnímu selhání pracovníka jsou také **sebezkušenostní psychoterapeutické výcviky**. V nichž se pracovník obeznámí s neuvědomělými aspekty svého chování, zpracuje svoji profesní motivaci, ale osvojí si i vhodné způsoby komunikace a přístupů k dané klientele. Samozřejmě, že nezbytným doplňkem je již výše zmiňovaná průběžná supervize pracovníkovy práce s klientem. Dále otevřené klima zařízení, které umožňuje klientům sdělit odpovědné osobě výhrady k chování určitého pracovníka.
- Profesionálům pracujících v těchto zařízeních je zapotřebí delších pracovních pauz v kontaktu s klienty, opory při práci v profesionálním týmu a kvalitní supervize. Bez toho může subkultura profesionálů degenerovat podobně jako subkultura klientů a její

součástí se může stát i **rutinní, násilné, mocenské, zesměšňující.... chování** k dětem
či preferování aktivit, které blokují kontakt s nimi.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

4. Každodennost ústavního zařízení

4.1 Výzkumná východiska, cíle, metody

Jedním z východisek mého výzkumného přístupu byla již dříve zmíněná výzkumná práce Vocílky, který pomocí dotazníkové techniky analyzoval stav ústavní výchovy v roce 2001.⁷² Nutno říci, že se tak dělo ještě před významnými legislativními změnami, které přinesly (či alespoň měly přinést) i změnu v ústavní praxi. Můj výzkum tedy m.j. mapuje praktický dopad legislativních změn, po nichž pracovníci ústavů volali ve Vocílkově výzkumu.

Se samotným pojetím a interpretací dat, které zmíněný autor publikoval, se neztotožňuji. Na rozdíl od jeho studie se má práce nezaměřuje pouze na jeden dílčí aspekt zkoumané reality např. na vliv osoby ředitele na psychosociální klima zařízení, ale snaží se postihnout velmi rozsáhlé téma ústavní výchovy ve své komplexnosti. Domnívám se, že pro porozumění situace je zapotřebí znát její kontext, což vyžaduje **holistický pohled na zkoumanou sociální jednotku**, kterou v tomto případě rozumím **ústavní zařízení**. Dále vycházím z toho, že situace jsou probíhajícím procesem nikoliv neměnnou konstantou. Sama jsem byla často aktivním účastníkem zkoumaných situací a byla jsem se sledovanými osobami v dlouhodobější vzájemné interakci. Proto jsem pro svůj výzkum zvolila cestu kvalitativního přístupu doplněného kvantitativním. A víceméně jsem opustila klasický přístup stanovení hypotézy a její následné potvrzování. **Východiskem** výzkumné činnosti bylo stanovení okruhů a priorit, které považuji za relevantní kvalitativní ukazatele stavu ústavní výchovy. V průběhu výzkumné činnosti jsem se postupně zaměřila na ty problémové oblasti, které se mi vyprofilovaly jako relevantní vzhledem k mému výzkumnému cíli. **Výstupem** je interpretativní deskripce těchto oblastí a podklady pro moje subjektivní zobecnění a závěry.

Jedná se o **komparativní kvalitativní studii**, kdy srovnávám dvě instituce - dva konkrétní výchovné ústavy a přitom používám kvalitativní výzkumné metody. Vybrané problémové okruhy, které jsem předtím podrobněji analyzovala ve dvou zařízeních, jsem poté zkoumala na vzorku deseti ústavů pomocí dotazníkové techniky.

⁷² Srovnej: VOCÍLKA, M. Výchovné ústavy v České republice. Praha: MŠMT, 2001, s.: 124 - 126.

Hlavní cíl výzkumné činnosti ve své nejširší podobě vychází z názvu diplomové práce: *popsat, analyzovat a porozumět současnému stavu a dalšímu směřování ústavní výchovy pro děti s poruchami chování*. Druhý hlavní paralelní cíl je v podstatě do velké míry určován volbou kvalitativního přístupu: *porozumět, hlouběji proniknout do každodenního reálného života ústavního zařízení*, který se v mnohém odlišuje od veřejně sdílených představ či oficiálně deklarovaných prohlášení. Neboli - získat vhled do dané problematiky, vytvořit si kvalitativní kontextuální obraz o podobách těchto zařízení, proniknout do interních sociálních vztahů, zjistit latentní hodnotové vzorce chování. Přičemž tuto

problematiku jsem zkoumala z pohledu pedagogických pracovníků nikoliv ústavních dětí. **Výzkumné otázky** se pak odvíjí od tohoto základního účelu a týkají se **problémových oblastí**, které jsem si stanovila na počátku nebo se mi v průběhu výzkumné činnosti vyprofilovaly jako podstatné determinanty a ukazatele stavu a kvality ústavní péče. Tedy: *zmapovat podobu těchto faktorů v jednotlivých typech zařízení a zkoumat vliv těchto faktorů na stav a kvalitu ústavní péče*.

➤ **Problémové oblasti:**

- tematický okruh: Postoje a názory pedagogických pracovníků na aktuální stav a další směřování ústavní výchovy a na legislativu s tím související.
- tematický okruh: Psychosociální parametry prostředí a personální otázky - sebehodnocení, spokojenost, klima, pesimismus x optimismus, vzdělanost, management, týmová spolupráce, supervize .
- tematický okruh: Výchovně-vzdělávací činnosti - druhy aktivit, příprava na život po.., způsoby hodnocení, individuální přístup...
- tematický okruh: „Otevřenost zařízení“- spolupráce s rodinou, s dalšími institucemi mající stejný předmět zájmu, s místní komunitou.
- tematický okruh: Fyzikální, ergonomické parametry institucí - architektura, velikost prostoru, vybavení...

Tyto oblasti jsem podrobně zkoumala ve dvou výchovných ústavech (v práci je označuji pojmy **instituce A** a **instituce B**) prostřednictvím kvalitativních metod. Pomocí dotazníkové techniky jsem poté navíc zjišťovala informace k prvním čtyřem

tématům v dalších 8 zařízeních. Tento dotazník jsem z důvodu komparace ještě předložila i respondentům ve zmiňované instituci A a instituci B.

Pro účely podrobnější deskripce a analýzy jsem si vybrala tato dvě konkrétní zařízení z následujících důvodů: V ústavěch jsem v minulosti pracovala a byl mi do nich umožněn přístup i v době, kdy jsem tam již nebyla v zaměstnaneckém poměru. Tudíž jsem zde mohla shromáždit přiměřené množství dat. Vzhledem k průběhu pozorování a získaným zkušenostem v obou výchovných ústavěch jsem si vytvořila **výzkumný předpoklad**, že se v ČR můžeme setkat se dvěmi základními typy výchovných ústavů, jež jsem si označila jako tzv. **model tradiční a model moderní**. Jedná se o konstrukty. Předpokládám že reálně, existující zařízení se vždy jednomu z těchto modelů přibližují. Tento předpoklad v dostatečné míře platil u obou institucí A a B.

➤ **Model tradiční:** *Vyznačuje se značnou mírou konzervativizmu, což m.j. znamená, že v sobě obsahuje množství tradičních prvků v přístupu k dětem, ve stylech výchovné práce, použitých metodách apod. Převažuje kolektivistický styl výchovy. Problém dítěte spíše konzervuje a ve své podstatě příliš neřeší. Akcent klade na pasivní přizpůsobení se dítěte ústavním normám a pravidlům.*

➤ **Model moderní:** *Je otevřený změnám a inspiracím, které nachází i ve spolupráci s jinými institucemi. Do ústavní výchovy se snaží vnášet progresivní prvky, nové nápady, pravidla, postupy. Ve výchově akcentuje jedince, snaží se mobilizovat jeho vnitřní zdroje, který by mu pomohly vyřešit psychosociální problém konkrétního dítěte.*

Výzkum jsem doplnila **dotazníkovou technikou**. Zajímalo mne zda i na širším vzorku můj předpoklad platí a že lze identifikovat jednotlivé typy zařízení. Chtěla jsem si také ujasnit, jací hlavní činitelé ovlivňují míru konservatismu v koncepci ústavů. Výchozím **výzkumným předpokladem** bylo, že klíčovými činiteli ovlivňujícími charakter ústavního zařízení jsou **profesní kvalita personálu a lokalita**, kde je zařízení umístěné. Dále jsem předpokládala, že mladá generace je nositelem nových impulsů a změn, že starší generace bude hodnotit změny v ústavní výchově po roce 1989 spíše negativně a nostalgicky vzpomínat na dobu předcházející. Konečně to, že se zařízení tradičního typu v převážné míře vyskytují v menších lokalitách (pod 10 tis. obyvatel).

➤ **Vymezení základních pojmů**

- **Mladá generace**- věková kategorie 18-35 let, krátce po dokončeném vzdělání.
- **Střední generace** - věková kategorie- 36-50 let.
- **Nejstarší generace** - věková kategorie 51 a více.
- **Instituce A** - reprezentuje tradiční model výchovného ústavu.

Toto zařízení je určeno pro dívky ve věku 14/15-18/19 let. Kapacita zařízení je 48, děvčata jsou rozdělena do 6 skupin. Specifikum je, že 2 oddělení jsou specializovány na klientky s malými dětmi. Při zařízení funguje praktická škola, odborné učiliště. Všechny dívky navštěvují tyto školy, žádné nebylo umožněno studovat mimo zařízení. Při zařízení je vedeno i středisko výchovné péče. To je víceméně nefunkční. Zařízení je situováno na malé městečko na Vysočině (cca. 2 tis.obyvateľ i s okolními vesničkami). Tento fakt se odráží i ve skladbě zaměstnanců, kteří jsou z převážné většiny místními občany.

- **Instituce B** - reprezentuje moderní model výchovného ústavu.

V tomto výchovném ústavu jsou umístěni chlapci ve věku 14/15-18/19 respektive 26 let, jestliže pokračují ve vzdělávání a nemají vlastní sociální zázemí. Zařízení v současné době disponuje jedním sociálním bytem. Kapacita zařízení je 48 dětí. Zařízení je diferencováno do 4 oddělení po skupinách. Jedno oddělení je detašované pracoviště v malé vesničce a je specializované na klienty , kteří mají aktuální problém s návykovými látkami. Při zařízení funguje praktická škola s oborem: pomocné práce v kuchyni. 56% klientů navštěvuje školy mimo zařízení. Zařízení je situováno do Prahy. To se mimo jiné odráží v profesní struktuře zaměstnanců a v jejich vyšší fluktuaci, ve větší progresivitě a otevřenosti k novým trendům, ve vyšší míře nestability a v klimatu celého zařízení. A vše zmíněné ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího působení.

- Podrobněji jsou obě zařízení popsána a analyzována v kapitole: 3.3.Výzkumná data a jejich analýza.

- **Klima instituce** - sociálně-psychologická proměnná vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané instituci, tak jak ji vnímá personál a klienti. Jedná se o dlouhodobější naladění na rozdíl od atmosféry.

- **Klientelismus** - je příkladem instituce, kterou lidé provozují, i když ji veřejně neschvalují. Podstatou je nerovný, ale reciproký vztah mezi patronem a jeho klienty, po mocenské stránce je výrazně asymetrický, ale přináší zisk oběma stranám. Je založen na více či méně silných emocionálních vazbách.

- **Konzervatismus** - lpění na tradičních hodnotách, na tom, co je zažité. Nechut' ke změnám, inovacím, nové je vnímáno převážně negativně.

Ostatní pojmy jsou definovány v kapitole 1 a v příloze této práce.

➤ **Použité metody**

• **Dotazník**

Pro výzkumné účely jsem vytvořila speciální dotazník ve dvou variantách A a B. Varianta A byla určena vedoucím pracovníkům (ředitelé, vedoucí vychovatelé vedoucí oddělení). Varianta B byla koncipována pro vychovatele. Vzhledem k převažujícím diagnostickým účelům a vzhledem k velikosti vzorku jsem použila otevřený typ otázek nechávající respondentovi plnou volnost pro samostatné vyjádření. Realizován byl jednak formou písemných odpovědí a tam, kde to bylo možné formou řízeného rozhovoru. Podoba dotazníku je uvedena v příloze.

• **Participantní pozorování**

Bylo pro mne v podstatě základní, klíčovou, metodou, neboť v sobě zahrnuje kromě přímé účasti na dění, pozorování, introspekce i níže popsané techniky rozhovoru, analýzu dokumentů i popisu dílčích životních příběhů. Výchovný ústav je světem sám pro sebe, ostrov soběstačného řádu, v němž je život omezený a předvídatelný vůči okolnímu sociálnímu prostředí, má svoje klima, folklór, jazyk, tradice, soubor norem, hodnot, pozitivních a negativních sankcí. Má vytvořenou svoji hierarchii společenských pozic, své hranice mezi personálem a klienty. Je určitým druhem deviantní subkultury, pro vnějšího pozorovatele ne zcela pochopitelné a přístupné. Zúčastněné pozorování je tedy vhodnou metodou jak mnohému porozumět. V instituci A jsem začala pracovat v době přerušení studia sociologie, prostředí do kterého jsem se dostala bylo pro mne mírně řečeno překvapující. Mojí jakousi formou obrany a udržení si určitého nadhledu bylo rozpomenutí na si na školu a zúčastněné pozorování. Začala jsem si zapisovat výroky pedagogického personálu, poznámky a postřehy. Obdobně jsem automaticky postupovala v instituci B, zde jsem pracovala i v době výběru tématu diplomové práce. V souvislosti s tématem práce jsem se k nashromážděným sešitkům vrátila a systematicky je uspořádala podle výše stanovených problémových oblastí. Tato data spadají do období 2001- 2004. Do obou zařízení mi byl umožněn přístup i v době, kdy

jsem pracovala na diplomové práci v letech 2005 a 2006, mohla jsem využít znalosti prostředí a získaných osobních kontaktů a také jsem mohla zachytit časové hledisko a výměnu generací pedagogických pracovníků. Tento aspekt byl pro mě velmi přínosný vzhledem k tématu přeměny tradičních modelů a dalším perspektivám ústavní výchovy.

- **Rozhovory**

Tuto techniku jsem cíleně použila v rozpětí dvou let 2005 a 2006 v instituci A i B, předtím jsem používala formu neformálního rozhovoru, který byl součástí zúčastněného pozorování. Zpočátku šlo o volnou, nestrukturalizovanou podobu rozhovoru, jehož hlavním cílem bylo ujasnit si a přesně definovat klíčová témata a zjistit jak je daný problém vnímán potencionálními respondenty. Ve druhé fázi jsem použila variantu rozhovoru s návodem. Návodem zde byly klíčová témata a otevřené otázky, které byly poté součástí zmiňovaného dotazníku. Respondenty byli vychovatelé, vedení a etopedi v institucích.

- **Analýza pedagogických dokumentů**

Tato technika sloužila k doplnění informací získaných rozhovory a pozorováním, popřípadě k ověření sděleného. Jednalo se o tyto dokumenty: týdenní plány činností, komplexní hodnocení, knihy samosprávy, osobnostní plán rozvoje, výroční zprávy. Nejednalo se o klasickou podrobnou analýzu těchto dokumentů, vyjma týdenních plánů činnosti, ale zaměřením se pouze na určité aspekty vztahující se k výše vymezeným problémovým oblastem. V případě týdenních plánů jsem zjišťovala procentuální zastoupení jednotlivých výchovně-vzdělávacích činností tak jak je plánovali vychovatelé na každý týden.

➤ **Objekt pozorování**

- **Základní soubor**

Tvoří respondenti z výchovných ústavů, dětských domovů se školou a diagnostické ústavy nacházející se na území Čech. Bližší charakteristika těchto zařízení je uvedena v kapitole 3.4.

- **Zkoumaný vzorek**

V rámci kvalitativního přístupu se jednalo o dva výchovné ústavy, oba jsou podrobně popsány výše. Dotazníkovou techniku jsem použila v 10 zařízeních. Jednalo se o ústavy nacházející se na území Čech. Respondenty v jednotlivých institucích byli vychovatelé, vedoucí vychovatelé a ředitelé. Při výběru zařízení jsem nevycházela

z principů náhodného výběru, neboť získat ředitele těchto zařízení pro spolupráci je velmi obtížné. Pro většinu zařízení byla charakteristická značná uzavřenost, úzkostnost. Výběr byl realizován v podstatě formou sněhové koule, kdy jsem od známých lidí z vedení ústavů či od těch s kterými jsem již rozhovory absolvovala, získávala kontakty na další. V rámci každého zařízení jsem získal vyplněný dotazník od ředitele nebo vedoucího vychovatele a 4 vychovatelů (v zařízení je v průměru 10-12 vychovatelů).

➤ **Sběr dat a jejich věrohodnost**

Způsob sběru dat je popsán v části o metodách. V případě dotazníkového šetření se objevila komplikace ve výše zmíněné úzkosti ředitelů, která ovlivňovala jejich ochotu odpovídat na otázky. Permanentně se dotazovali, jaký mám důvod k té které konkrétní otázce, co jí sleduji a (hlavně) kdo všechno bude jejich odpovědi číst. Míru objektivitu snížil i fakt, že v některých zařízeních provedl výběr vychovatelů pro vyplnění dotazníku sám ředitel. V některých otázkách např. na téma kolektivního trestu byl rozpor mezi odpověďmi vedoucích pracovníků a vychovatelů. Navíc některé otázkách byly vnímané jako ohrožující a respondenti na ně neodpovídali. Nicméně i toto byla pro mě důležitá informace.

Získaná data mají **omezenou obecnou platnost** z důvodu velikosti, výběru vzorku a výše napsaného. Zároveň platí, že **generalizace netvoří silnou stránku kvalitativního přístupu**. Což je dáno malým, náhodným výběrem. V případě získávání dat skrze zúčastněné pozorování zde existuje známý fakt vysoké míry subjektivity. Ten může vést k úvahám, zda vůbec lze měřit objektivně, tzn. nezávisle sociální realitu, jež nejsou smyslem této práce. Jsem si tedy vědoma uvedených omezení. Výzkum mi přesto umožnil nahlédnout do zkoumané problematiky a byl jedním ze zdrojů dále následující analýzy a závěrů.

4.2 EMPIRICKÁ DATA A JEJICH ANALÝZA

Při zkoumání této problematiky je dotazníková technika získávání informací nedostačující. Proto data doplňuji podrobnější analýzou instituce A a B jako zástupců dvou odlišných typů výchovných ústavů. K získání informací jsem kromě **dotazníkové**

techniky vycházela z **osobních rozhovorů**, obsahové **analýzy týdenních plánů**, **vnitřních řádů zařízení a neřízeného pozorování**. (viz kapitola 2.4 Empirická východiska).

Při analýze dotazníku se **vyprofilovaly dvě skupiny**, které se relevantně odlišovaly v odpovědích na 60 % otázek (bez otázek demografických). Tím se v podstatě potvrdil předpoklad, že i na širším vzorku lze identifikovat **tradiční a moderní typ výchovného ústavu**. Přičemž opět zdůrazňuji, že velikost vzorku neumožňuje generalizaci.

První skupina se v jednotlivých případech více či méně přibližuje tradičnímu pojetí ústavní výchovy. Je tvořena **institucí A**, dvěma ústavu umístěným na vesnici, jedním v malém městě (do 4 tis.obyvateľ) a jedním nacházejícím se v Praze. Pro tuto skupinu budu v následujícím textu používat označení **skupina 1**. Pro všechna čtyři zařízení bylo mimo jiné společné, že 99% respondentů z řad ředitelů a vedoucích vychovatelů v nich pracovalo více než 15 let, přičemž 75% z nich bylo po celou tuto dobu na vedoucích pozicích.

Druhou skupinu, o níž lze konstatovat, že odpovídá či se blíží modernímu typu ústavu, tvoří šest zařízení. Jedná se o **instituci B**, další tři ústavy v Praze a dva ve městech do 10 000 obyvatel. V následujícím textu ji budu označovat jako **skupinu 2**.

Bylo naznačeno, že se tradiční typ zařízení vyskytuje spíše **v menších lokalitách**, jak jsem předpokládala.

Věty v uvozovkách jsou doslovné citace. Domnívám se, že mohou dobře posloužit k dokreslení vyjadřovacích schopností, znalostí gramatiky, zažitému slangu převzatého od klientů či k doplnění svérázného pohledu na danou problematiku, jež jsem zachytila u pracovníků sledovaných institucí.

1. tematický okruh:

Postoje a názory pedagogických pracovníků na aktuální stav a další směřování ústavní výchovy a na legislativu s tím související

a) Hodnocení změn v ústavní výchově po roce 1989

- **Skupina 1**

Ředitelé a vedoucí vychovatelé v 98% hodnotili změny jako **negativní**. (Konkrétně : „Dřív bylo všechno lepší větší škála trestů, samoty.Větší důraz se kladl na organizovanou kolektivní činnost, neexistovalo, aby holka řekla, že se jí nechce. Prostě musela, ať se jí to líbilo nebo ne.“ - do důchodu odcházející ved.vychovatelka v inst.A, 58 let, 32 let zde pracovala. „ Dnes je přílišná benevolence, demokracie, kouká se jen na práva dětí. Já nemůžu nic a ty smradí všechno....“ - nová ved.vych. v inst.A, 43 let, v zařízení pracuje 15 let.)

Vychovatelé z této skupiny v 60% nevěděli, zbývajících hodnotili změny **pozitivně**.

- **Skupina 2**

Zde se hodnocení změn mezi vedením a vychovateli výrazně neodlišovalo. V 99% je dotyční hodnotili **kladně**. Jako příklad změn uváděli: humanizace výchovného procesu, zvyšování kvalifikace personálu, lepší materiální podmínky pro práci, možnost prožít ústavní výchovu mimo klasický ústav, individuálnější přístup ke klientům.

b) Oblasti, které vnímají pedagogové jako nejproblematictější, nejvíce jim znesnadňující jejich práci

96% ředitelů a vedoucích vychovatelů bez ohledu na skupinu jako nejproblematictější oblast vnímají stávající **legislativu** (na tuto problematiku jsem se také ptala v samostatné otázce).

- **Skupina 1**

Vedoucí pracovníci v 98% vnímají novou **legislativu** jako příliš liberální vůči klientům, resp. omezující v restriktivních opatřeních. V 80% - **problémoví rodiče** („Jsou horší než děti“). V 86% **podřízení** (př.: „Nechápou své povinnosti“, „Pomlouvají naše zařízení“ - nová ved.vychovatelka z inst.A)

Vychovatelé v 76 % je daná problematika **nezajímá nebo nevědí**, co odpovědět („Nevím, o zákony se nestarám“ - 22letý vychovatel z inst.A). Ve 4% **legislativa** („Mají moc práv a my nemůžeme nic“- 31letý vychovatel z instituce A). 7% **rodiče** klientů (z rozhovoru z 22letým vychovatelem : „Debilní rodiče, hlavně cikáni.“).Ve 3% **povaha klientů** - především pasivita („Jsou leniví“)

- **Skupina 2**

98% vedoucích pracovníků se shoduje na **absenci specializovaných zařízení**. 79% na nedostačující **spolupráci** a malou propojenost legislativy jednotlivých resortů zabývajících se společnou problematikou (MV, MS, MPSV a MŠMT). 50% kritizuje

fungování soudů při ukládání ústavní a ochranné výchovy. 99% upozorňuje na vzrůstající **byrokratizaci**, „papírování“. Z dalších oblastí to byly **finance** (82%), profesní **kvalita personálu** (63%). 75% **vychovatelů** jako nejproblematictější oblast vnímá stávající legislativu (nedostatečná diferenciacie zařízení, velké počty klientů na skupině, nedomyšlená koncepce návazné péče po zplnoletění klientů). 70% problematickou spoluprací s **rodinou** (kdybychom posuzovali jen ženy pak je to 97%, pravděpodobně jsou k k tématům související s rodinou mnohem citlivější), **kolegové** (42%).

c) Předpokládané změny v ústavní výchově v následujících 5 letech

90% všech respondentů se **nedomnívá**, že v průběhu následujících 5 let dojde k nějakým relevantním změnám v oblasti ústavní výchovy. Výjimkou je inst.A, kde obě ved.vychovatelky věří na další **změny**, ale k **horšímu** („ *Ještě větší liberalizace a holky čím dál horší*“ - nová ved.vychovatelka z inst.A). Ostatní respondenti nevěděli.

d) Změny v zařízeních, které by pracovníci nastolili v případě neomezených kompetencí

• Skupina 1

Za povšimnutí stojí, že vychovatelé zde **neprojevovali** velký **zájem** o jakoukoliv změnu, tzn. nevěděli nebo jim toto téma bylo zcela lhostejné - 53%. Případné návrhy se týkaly **změny povahy klientů** a **změny v přístupu klientů k nim** (15 %). 20% odpovědí bylo charakteru: **více dovolené, místnost pro kuřáky....** 11% žádalo **více pravomocí pro zaměstnance při práci s klienty**, 11% byly konkrétní **provozní návrhy** charakteru - vyměnit pračku, zmenšit jedno oddělení a zvětšit druhé.. . V průběhu osobních rozhovorů v instituci A., nikoliv v dotaznících, si 76% stěžovalo na **atmosféru v zařízení** a přicházeli s konkrétními návrhy na **ukončení pracovního poměru některým svým kolegům**.

Vedoucí vychovatelé a ředitelé by ve 35% změnili **pracovní náplně vychovatelů**. 10% by **zprísnilo vnitřní řád** bez legislativních omezení.

• Skupina 2

Vychovatelé a vedoucí vychovatelé by měnili takto: 5% by neměnilo **nic**, 39% **architektonické úpravy** (k většímu zcivilnění, sportovní prostory,...), 35% **zacomponování většího počtu prvků připravujících klienty na život po ústavu**

(sociálně laděné programy - např. soc.tréninkové skupiny, vaření, praní..., dále samostatné sociální byty, volné skupiny atd.). 46% **změny ve způsobu vedení**, systému zodpovědnosti a týmové spolupráci, 16% více **supervize**, 20% uvažovala i o **změnách systémových** - větší diferenciaci ústavů, propojenost institucí a ministerstev, koncepci ústavní výchovy, krátkodobá profesionální pěstounská péče. 38% tvořily **finanční a materiální požadavky** na výchovnou činnost a na vybavení jednotlivých oddělení.

Ředitelé - někteří z nich mě se smíchem upozornili, že „v rámci ústavu **neomezené kompetence přece mají**.“ 86% by měnilo **legislativu**, konkrétní vyhlášky, přílišné papírování, 16% by vyměnilo **částečně personál**, 20% by chtělo disponovat **většími financemi**, jinak vládne spokojenost.

Interpretace získaných dat:

- Domnívám se, že uvedená data jasně ukazují na **dva zcela odlišné trendy**, stojící v ostrém protikladu, jež se v současné ústavní péči objevují. Lze předpokládat, že se *skupina 1* přizpůsobí legislativním i společenským tlakům na změnu svého přístupu, nicméně tato změna bude patrně ještě dlouho spíše **formálního rázu**.
- Byla naznačena **zřetelná souvislost a podobnost** mezi postojem ředitelů a vedoucích vychovatelů ke změnám v náhradní výchovné péči po roce 1989 s postojem jejich personálu k témuž. Je pravděpodobné, že zde více než **věk pracovníků** (jak jsem předpokládala) působí **právě vliv nadřízených** zásadně determinující celkové klima v ústavu a tím i postoj pracovníků k progresivním změnám. Tzn. nepotvrdil se výchozí předpoklad, že je mladá generace jejich nositelem. Zástupci mladé generace v instituci A v tomto směru věrně kopírovali postoj ředitelky
- Jako velmi zajímavou zde hodnotím skutečnost, že si značné procento všech pracovníků stěžuje na špatnou legislativu, ačkoliv **byly přijaty nové zákony**, které měly v ústavní výchově nastolit žádané změny. Tento fakt je zarážející o to více, že se na jejich tvorbě podíleli i někteří profesionálové pracující v ústavech. Protože však v samotných zákonech prostor pro změny vymezený je, považuji tyto stížnosti do značné míry za odraz jejich pomalé realizace v praxi. Nasvědčuje tomu i větší zaměřenost odpovědí ze *skupiny 2* na jednotlivá konkrétní témata, jež jsou

v uvedených zákonech vysloveně zmiňována (např. specializovaná zařízení). Druhým možným zdrojem nespokojenosti může být fakt, že někteří pracovníci tyto změny v legislativě nezaregistrovali. Ve *skupině 1* vyniká výrazný, až demonstrativní, nezájem pedagogů o odpověď na tuto otázku, což může vypovídat o jejich schopnosti pasivně se přizpůsobit dané situaci bez většího přemýšlení o ní. Ve zbylém procentu odpovědí převažuje negativní postoj vůči rodičům i dětem, resp. stížnosti na příliš malé mocenské kompetence, které se u skupiny 2 vůbec neobjevují.

- Obecně převažující názor, že **nenastanou žádné relevantní změny**, případně budou velmi, velmi pomalé, může být výrazem silné skepse stejně jako relativní spokojenosti se stávajícím stavem. Nicméně se zde potvrzuje spíše konzervativní postoj, který v názoru na další vývoj obě skupiny institucí zaujímají. Opět je paradoxní, zvláště v konfrontaci s předchozí otázkou, že zde nijak nerezonují případné změny, které by měly nastat prostřednictvím legislativních novel.
- Rozdíl mezi pedagogy z obou skupin se projevil i v návrzích možných změn přímo v zařízeních, kde pracují. Minimum návrhů, které bylo prezentováno pedagogy ze *skupiny 1* opět může být výsledkem pasivity nebo relativní spokojenosti s panujícím stavem, případně kombinace obojího. S tímto faktem ostře kontrastovala nespokojenost pedagogů s atmosférou v zařízení a složením personálu při podrobnějším výzkumu v *instituci A*. Odvážili se ji však vyjádřit pouze v důvěrně soukromém a nezaznamenávaném rozhovoru. Usuzuji, že podobné obavy mohly být dalším faktorem, jež významně ovlivnil **nízkou míru požadavků na změny** v celé *skupině 1*. *Skupina 2* ve svých úvahách vyjadřovala podstatně **větší míru kreativity**, návrhy přesahovaly rámec zařízení a dotýkaly se systémových změn. Nezaznamenala jsem pocit nespokojenosti v personálních záležitostech ani pocit ohrožení. Domnívám se, že tu lze uvažovat o vzájemné provázanosti, tzn. že personální spokojenost a bezpečné prostředí příznivě působí na kreativitu zaměstnanců.

2. tematický okruh:

Personální otázky (sebehodnocení, spokojenost, optimismus x pesimismus, vzdělanost, management, týmová spolupráce, supervize), psychosociální parametry prostředí

a) Míra společenského a finančního ohodnocení práce v ústavu

91% respondentů se domnívá, že jejich práce **není ze strany veřejnosti dostatečně ohodnocena** (př.: „Dívají se na nás s despektem“, „ Člověk, aby se styděl říct, že pracuje v pastáku. Bud' se na vás dívají jako na zlého dozorce nebo argumentují vyhozenými penězi daňových poplatníků na ty grázly.“, „Veřejnost není dostatečně informována o této problematice. Zařízení a MŠMT má špatné PR“ , „Nedokáží ocenit, jak je to náročné“).

6% se naopak domnívá, že je hodnoceno kladně . (Př.: „ Říkají mi, že jsem dobrý, když dokážu pracovat s takovými dětmi. Někteří dokonce žádají o radu.“ - 40letý ved. vychovatel z inst.B). Zbytek respondentů nevěděl.

Zajímavé by bylo porovnat s výzkumy věřeného mínění zaměřených na prestiž povolání. Bohužel se zde tato profesní skupina neobjevuje.

Při vnímání svého **finančního ohodnocení** za práci se již projevily rozdíly mezi oběma skupinami.

- **Skupina 1**

Zde jsou jak vychovatelé, tak vedoucí pracovníci jsou v 92% **spokojeni se svojí mzdou** („Dřív jsem roznášela poštu, makala od 6 ráno, teď mám pohodu a mnohem vyšší plat.“ - vychovatelka 42 let; „Velká spokojenost“ - ved.vychovatelka z inst.A ; „ Tady si nikde víc nevyděláš a pracovní doba je taky dobrá. I když to dusno, co tady je, nevím jestli mi za to stojí.“ - vychovatel z inst.A, 35 let)

- **Skupina 2**

Vedoucí pracovníci byli v 86% **nespokojeni** („Školství je celkově podhodnocené, srovnám-li např. s managery v bankovníctví, dostávají mnohonásobně vyšší platy než my“ - ředitel jednoho pražského ústavu).

Vychovatelé v 64% jsou se svojí mzdou nespokojeni

b) Potencionální odchod pracovníků do jiné oblasti pracovního trhu a jeho možné důvody

52% respondentů by **odešlo jinam** bez ohledu na skupinu. Liší se, ale **důvody odchodu**:

- **Skupina 1**

Převažujícím důvodem k odchodu vychovatelů by byla **pracovní atmosféra a „strašné děti“** („Když jdu do práce, tak mi je špatně od žaludku, s kým budu zase sloužit a co se dozvím, že jsem udělal špatně..“ - vychovatel z inst.A, 33let)

Ředitelé jako hlavní důvod k odchodu v převážné míře uváděli **důvody finanční**.

- **Skupina 2**

Převažujícím důvodem k odchodu *vychovatelů* by bylo **pracovní vyhoření** („*Dělám tuhle práci už příliš dlouho, potřeboval bych aspoň roční pauzu*“ - vychovatel z inst.A, 30 let ; „*Šla bych někam, kde jsou méně nároční klienti*“ - vychovatelka z pražského ústavu, 39 let). U vedoucích *vychovatelů* se často objevoval **důvod finanční**.

c) Pedagogický optimismus X pesimismus (respondenti odhadovali procento dětí, kterému se podaří přiměřeně se integrovat do společnosti po odchodu se zařízení)

- **Skupina 1**

61% *vychovatelů* **méně než 7% dětí** a 25% *vychovatelů* typuje v rozmezí **30 - 50%**.

78% *vedoucích pracovníků* **méně než 10% dětí**, 15% - v rozmezí **20 - 35%**, 7% - v rozmezí **45 - 70%**.

- **Skupina 2**

55% *vychovatelů* odhadovalo nejčastěji v **rozmezí 10 - 30% dětí**. V rozmezí **50%-60%** klientů to bylo 38% *vychovatelů*.

60% *vedoucích pracovníků* odhadovalo, že **30 - 45%** dětí se integruje a 27% *ved. pracovníků* odhadovalo v rozmezí **70% - 80% dětí**.

d) Pochybnosti o smyslu vlastní práce

- **Skupina 1**

Vychovatelům a ved. vychovatelé v 86% pochybují o smyslu svého konání **každodenně** („*Neustále, je to na hovno*“ - vychovatel z inst.A, 33 let).

- **Skupina 2**

Každodenní pochybnosti se objevují ve 42%.

e) Hlavní hodnotící kritéria pro práci personálu (otázka pro vedoucí vychovatele a ředitele)

- **Skupina 1**

81% **spolehlivost**, 74% **dodržování pravidel**, 59% **loajálnost**, 48% **důslednost**, 10% **vztah ke klientům**.

- **Skupina 2 a nový ředitel v inst. A**

85% hodnotí kladně **kreativitu** a **vlastní iniciativu**, 76% **spolehlivost**, 64% **samostatnost**, 10% schopnost **týmové spolupráce** , 8% **vztah ke klientům**.

f) Pohled ústavního personálu na své nadřízené, práce managmentu, klima panující v zařízeních

Tyto faktory jsem podrobněji zjišťovala a posuzovala ve dvou zmiňovaných institucích A a B formou kvalitativních výzkumných metod. Podrobnější deskripci problematiky uvádím především v instituci A. Z odpovědí v dotaznících a z osobních rozhovorů se zaměstnanci jiných zařízení usuzují, že situace v tomto zařízení není ničím neobvyklým, nýbrž běžnou praxí.

➤ **Instituce A - výchovný ústav pro mladistvé matky s dětmi :**

Pozn. Uvedené zařízení mapuji převážně v podobě, kterou mělo před nástupem nového ředitele v září 2006 (viz závěrečná pasáž). Ten nastínil několik možných změn, které v závěru též zmiňuji. Nicméně předpokládám, že většina informací, jež zde uvádím, je dosud plně platných.

Vedení : V čele této instituce stála celých 20 let ředitelka, která zde pracovala celkem 35 let. V září 2006 ve věku 63 let odešla do důchodu. Vzdělání měla střední, později doplněné DPS, v posledních 25 letech neabsolvovala žádnou formu dalšího vzdělávání.

Styl jejího řízení se nejvíce přibližoval **stylu autokratickému**. Veškeré pravomoci delegovala na sebe, byla „odborníkem na vše“. Hlavní a často jediné slovo měla vždy ona, nikdo si jí nedovolil odporovat, kritizovat, dokonce ani navrhnout nová řešení. Obava z ní byla u všech zaměstnanců natolik silná, že její pozvání na osobní pohovor do ředitelny některým slabším jedincům způsobovalo nespavost.

(„Když mi utekla holka, normálně jsem se pozvracela strachy, co zase bude.“ - vychovatelka, 39 let.) Ředitelka věděla a chtěla vědět o veškerém dění v ústavu, včetně běžných provozních záležitostí, jejichž řešení bylo zcela v kompetenci vychovatelů. Tyto informace získávala od svých příbuzných, které všechny zaměstnala bez ohledu na vzdělání a potřebné osobnostní předpoklady. Její manžel v ústavu pracoval jako údržbář. Těsně před odchodem do důchodu dosadila do funkce vedoucí vychovatelky svojí dceru. Zeť byl zaměstnán jako provozní pracovník. Vnučku, vyučenou devatenáctiletou servírku, zaměstnala jako vychovatelku. Stejně tak poskytla práci

lidem, kterým byla např. vděčná za to že jí doma opravili koupelnu. Vlivem těchto a jiných událostí převládala na pracovišti *atmosféra* vzájemné nedůvěry, ostražitého kontrolování sebe sama i druhých, pomlouvání, pochlebování, vytváření koalic. Způsob jednání s některými momentálně neoblíbenými zaměstnanci svojí podobou splňoval kritéria mobbingu. („*Ale co můžu dělat, líp placenou práci teď neseženu...*“ - vychovatelka 49 let).

Personální vztahy byly někdy pedagogy ventilovány přímo ve výchovných skupinách a přenášeny na děti. Sama jsem byla několikrát svědkem toho, jak vychovatelky hovořily velmi negativně o svých kolegyních před dívkami. Dokonce je zcela záměrně podněcovaly proti nim. (*promluva vychovatelky k dítěti: „ Hele Marto, kdybys věděla jak M....ka - kolegyně- vo tobě mluví, jakej seš prej hajzl a pak se k tobě lísá, a říká: Martičko...“* - současná vedoucí vychovatelka, ještě před svým jmenováním).

Jednání některých vychovatelů **s dětmi** mnohdy imitovalo jednání nadřízených s vychovateli, bylo nadřazené, arogantní, panovačné. Kromě toho se formy přístupu k dětem pohybovaly ve dvou krajních přístupech. Na některé se vychovatelé dívali jako na méněcenné bytosti, s jinými se objímali. Poněkud paradoxně udržovala stabilní přístup jedna vychovatelka, která si od nich držela (doslova) velký odstup a pravidelně si po kontaktu s nimi umývala ruce („*Co víš, co můžeš chytout. V nejlepším případě svrab. Fakt si je drž hodně od těla, jsou to strašný prasata.*“ - vždy dokonale upravená vychovatelka, 39 let, v ústavu pracuje 15 let).

Vychovatelna je oddělená místnost společná pro všechny vychovatele, mají zde uložené své osobní věci i základní dokumentaci. Přibližně dvě hodiny ze své služby zde vychovatelé trávili ve vzájemném hovoru či se věnovali četbě časopisů (ústav odebírá Květy, Praktickou ženu), tzn. nikoliv přímé či nepřímé výchovné práci. Nejčastěji zde pobývali v době úklidů, kdy nad dívkami dohlížela samospráva nebo v době, kdy např. dívky vyšívaly, sledovaly TV.

Jazyk který vychovatelé používali mezi sebou byl velmi blízký slangu dívek, často značně vulgární. („*Vágnerka je hned tam vočórovala...*“ „*No nekecej, to je , ale p..a*“, *rozhovor vedoucí vychovatelky s kolegyní*). V komunikaci vychovatelů bylo navíc možné zaregistrovat zajímavý fenomén slangových specifických slov většinou nesrozumitelných pro veřejnost mimo ústav či běžných slov, kterým zde byl dán zcela jiný význam. Často šlo o svérázné nadávky dětem, jež personál používal mezi sebou

v běžném hovoru, případně jimi tituloval děti, u nichž si to dle svého zvážení mohl dovolit.

Snaha přiblížit se dívkám i jinak, než užíváním jejich slangu, je u vychovatelů mladší a střední generace pozorovatelná i na stylu oblečení, barvě vlasů nebo výběru doplňků, např. růžových náhrdelníků se srdíčky a obdobných náramků. Oproti tomu se u nejstarší generace můžeme setkat s pracovními zástěrami jako s jakousi podobou uniformy. Tato skupina se od dívek na veřejnosti snaží až ostentativně odlišit také např. v rámci pravidelných vycházek po městečku. Vychovatel významně krouží kolem skupiny, cinká klíči, hlasitě napomíná dívky, i jinak dává najevo své nadřazené postavení.

Porady vychovatelů se konají jednou za měsíc, řeší se zde převážně organizační věci a popřípadě velmi problémové dítě. Porada má výrazně formální charakter, většinu času hovoří vedoucí vychovatelka, která cosi oznamuje. Jednou za měsíc se koná tzv. *pedagogická trojka*, tato porada trvá v průměru 10 minut. Vychovatel oběhne učitele a mistra odborného výcviku, zeptá se jakou známku dotyčný dává jednotlivým dívkám z jeho skupiny za daný měsíc, pak sám stanoví známku, kterou dívce uděluje za chování na skupině a vypočítá průměr. Dle průměrné známky se určí velikost jejího kapesného za daný měsíc. Pouze v jednom případě jsem zaregistrovala, že se vychovatel zajímal o víc než známku.

Jednou za čtvrt roku se koná velká porada, které se účastní veškerý personál má organizační, provozní charakter. Zde všichni tiše sedí a poslouchají jednotlivé příspěvky vedení, do diskuse se nikdy nikdo nehlásí. Je-li před prázdninami, je součástí porady udělování dovolenek dívkám. Jeden z vychovatelů čte (většinou přiškrceným hlasem) návrh na délku dovolenek dívek z jejich skupiny, který vedení odsouhlasí či nikoliv. Domnívám se, že atmosféra porady věrně kopíruje celkové klima v zařízení.

Novým ředitelem se na podzim 2006 stal místní 32letý učitel prvního stupně ZŠ. Oblast speciální výchovné péče je pro něj zatím „tabula rasa“, ale s odvahou, nadšením a značnou naivitou se ujal své funkce. V průběhu 3 měsíců, kdy je v ní, ho nejvíce překvapil „rozsah lobingu“ různých zájmových skupin, především z okruhu lidí bývalé ředitelky, která je samozřejmě stále informována o veškerém dění v zařízení. Z jiných zdrojů mám informace o tom, jak je bývalá ředitelka znechucena jeho dosavadními počiny, resp. nedostatkem „poslušnosti“ a submisivity z jeho strany, protože má pocit, že se dotyčný stal ředitelem především díky jejím dávným známostem. („*No takhle sem si to teda nepředstavovala, dokonce si dovolil kritizovat mojí dceru!*“) . Do

problematiky ústavní péče dle svých slov současný ředitel ještě příliš nepronikl, nicméně se v ní začal intenzivně vzdělávat (kurs managementu, kurs speciální pedagogiky). V praxi realizoval drobné **provozní změny**: zakázal vychovatelům prohledávat a kontrolovat osobní věci dívek bez jejich přítomnosti, dívkám vyká, od vychovatelů požaduje, aby na raním hlášení bylo více odměn a méně trestů, chce změnit podobu porad, začal spolupracovat s pedagogicko-psychologickou poradnou v problematice šikanování.

Sám má pocit, že se mu výraznější změny, jejichž potřebu cítí, dosud nedaří zcela realizovat. Momentálně se cítí poněkud bezradný. Jako hlavní problém vnímá profesní kvalitu personálu, včetně diskutabilních dispozic vedoucí vychovatelky. Tu by rád vyměnil, avšak zatím nemá žádnou náhradu a zároveň se obává vlivu bývalé ředitelky, jejíž je dotyčná dcerou.

Z informací, jež mám v současné době k dispozici, převážná většina dosavadního personálu stále vnímá činy nového ředitele spíše negativně. Bojí se omezování svých pravomocí, požadavků na změny v přístupu k dětem a v souvislosti s tím i na vlastní obsah jejich pedagogické práce.

➤ **Instituce B - výchovný ústav pro chlapce 15 - 19 let:**

Vedení: V tomto zařízení je šestatřicetiletý ředitel. Ve funkci je 6 let, předtím zde působil jako vychovatel a do zařízení nastoupil hned po absolvování PdGF UK. S jeho působením je spojena řada **provozních změn**, jejichž hodnocení se v odborné veřejnosti pohybuje na celé škále spektra pozitivní - negativní. Uvedené zařízení tedy rozhodně není zakonzervovanou institucí urputně se bránící změnám, spíše naopak. Značné rozhodovací kompetence jsou delegovány vedoucím jednotlivých oddělení, která jsou zde čtyři + jedno detašované výchovně léčebné (viz dále).

Každé oddělení vytváří samostatně svoji koncepci, disponuje s přidělenými penězi, ředitel zasahuje do chodu minimálně. V zařízení funguje **supervize** na úrovni celého ústavu i přímo na odděleních, který si jí vyžádaly. Sám ředitel měl určitou dobu vlastní supervizi své práce.

Vychovatelna je na každém oddělení samostatně. Slouží se po 1 či 2 vychovatelích vzhledem k velikosti skupiny. Únikovým místem „před klienty“ zde nejsou hovory s kolegy jako v instituci A, ale především internet. Většina vychovatelů u něj trávila průměrným odhadem 1 hodinu své pracovní doby.

Vychovatelé taktéž v komunikaci užívali **slang**, který je v mnohém ovlivněn klienty (př.: „...*Udělal na nás šmėčko.*“ - podvedl nás). Je zajímavé, že je méně vulgární než v instituci A, kde se vychovatelé starají o dívky. V soukromé komunikaci pro označování klientů nejčastěji používají jména či příjmení, občas nadávku, jsou-li na klienta naštvaní. V přímém dialogu jsem se setkala s označením klienta vulgární nadávkou pouze jednou, když se vychovatel dostal do afektu.

Systém porad: Zdá se být funkční. **Týmové porady** jednotlivých oddělení se konají jednou týdně za účasti všech vychovatelů oddělení, soc. pracovníce, etopeda, popřípadě dalšího pracovníka. Na poradách panovala tvůrčí atmosféra, jednotliví vychovatelé se nebáli hovořit, často se snažili obhájit svůj názor. Porady měli část organizační a informační týkající se fungování oddělení např.: financí, výzdoby, podoby výchovných akcí, konání seminářů... A část hodnotící týkající se jednotlivých klientů. Odděleně jsou každý týden porady vedoucích jednotlivých oddělení. Velká porada celého ústavu je jednou za tři měsíce. Její atmosféra je také docela tvůrčí, ale především u nových zaměstnanců je znát evidentní obava s ředitelem. S kritikou vedení se zde nesetkáme, na rozdíl od porad na oddělení. Mezi částí kmenových zaměstnanců a ředitelem jsou stále patrné určité vazby přesahující rámec běžného profesního styku. Dle mých informací jde o pozůstatek z dob, kdy bylo zařízení nestrukturované do menších jednotek a tudíž i silně kohezním personálem, který ředitele plně akceptoval jako svého neformálního vůdce.

Na jednotlivých odděleních panuje převážně tvůrčí, otevřené klima, patrné i pro vnější pozorovatele.

I když instituce B vychází ze srovnání ve všech oblastech mnohem pozitivněji tak i ona zůstává klasickou institucí se všemi svými nešvary, vzrůstající byrokratizací, institucionalizací. Roste podíl nepedagogického personálu (počet pracovníků v ekonomickém oddělení se oproti roku 2003 zdvojnásobil) a podíl vedoucích pracovníků oproti vychovatelům (zde by se patrně dalo uvažovat o jakési formě výslužného, tedy finančního příplatku za práci vedoucího, který je udělen „zasloužilým“ vychovatelům). Oproti původnímu jednomu vedoucímu vychovateli jsou zde nyní čtyři. Velké množství financí se „utápí“ v nových, stále kvalitnějších noteboocích, fotoaparátech, v dokonalém vysavači za 50 tis. na úklid jedné chodby před ředitelnu, přičemž je často problém získat finance na skutečně atraktivní pedagogickou práci s dětmi (např. na nové lodě). Na druhou stranu je-li určitá výchovná činnost v aktuálním zájmu ředitele, je schopen pro její podporu nalézt velké finanční částky. Koneckonců

samotná osoba ředitele je vzorovým příkladem vývoje vlivu funkce v instituci na jednotlivce. Neformální, tvůrčí atmosféra se formalizuje, dochází k častějšímu zneužívání moci („*Už to není, co bývalo - hurá, všichni jsme kamarádi....Dneska už si nedovolím říct řediteli: Udělal bych to jinak, je to úplně blbý. Ale velmi obezřetně hledám slova a jsem zkrátka diplomat.*“ - vychovatel 40 let, v ústavu je 10 let ; „*Říkáme: Carevič má zase blbou náladu...*“ - vychovatelka 41 let; „*Prostě si občas musí najít oběť, kterou poníží a zesměšní. Klasická adlerovská kompenzace komplexů..*“ - vedoucí oddělení, 29 let).

f) Vzdělání/ vání zaměstnanců

Ředitelé, jejichž zařízení je umístěné v Praze uváděli, že v **průměru 72%** jejich zaměstnanců má dokončené zákonem požadované **odborné vzdělání**. Ve městech nad 10 tis.obyvatel byl průměr **30%** a v menších obcích **4%**. Ostatní zaměstnanci jsou povinni začít studovat do **4 let**. Většina zařízení se snaží vyjít svým zaměstnancům maximálně vstříc, formou studijního volna, finančního příspěvku. Venkovská zařízení jsou v tomto směru mnohem vstřícnější, některá pražská naopak téměř vůbec. Víceméně to záleží na osobě ředitele, neboť legislativa vytváří široké mantinely.

Nedostatek kvalitního personálu je v menších obcích jedním z klíčových problémů. Musí vycházet z možností dané lokality, navíc se zde mnohem silněji odráží příbuzenské a sousedské vztahy. A tak často zaměstnávají personál, jehož doplnění potřebného vzdělání začíná maturitou. Sporná je i kvalita nově získaných vědomostí, často jde o minimum formálních poznatků získaných na soukromé VŠ. Příklad instituce A, kterou jsem se zabývala detailněji (viz dále).

Na **dokončené vzdělání, případně na aktuální studium** jsem se ptala všech respondentů. Získaná data víceméně odpovídala informacím získaných od ředitelů ústavů v Praze a větších městech. Mladší generace z 92% měla **dokončenou VŠ** nebo **jí studovala již v době přijetí**. Nejčastěji studovali tyto obory: **spec. pedagogika, vychovatelství, soc. práce, sociální pedagogika, učitelství , psychologie**. Starší generace měla nejčastěji (75%) dokončené vzdělání na **střední škole a DPS** a v současné době studovala nějakou **formu VŠ** (98%).

Na venkově jsem data nemohla vyhodnotit, 62% respondentů **nechtělo odpovědět**. Tento fakt mohu interpretovat pouze na instituci A, kde bylo číslo ještě vyšší - 71%. Domnívám se, že se zde pracovníci mohli bát poskytnout tuto informaci, aby nebyli

identifikovatelní. Zároveň mohli pociťovat stud za to, že nemají adekvátní vzdělání. V osobním kontaktu byli mnohem otevřenější.

Jedna z vychovatelek má dokončené vysokoškolské vzdělání zemědělského směru a 4 semestrální kurs speciální pedagogiky. Tato vychovatelka přednáší na soukromé VŠ. Na této škole v rámci DPS studuje 90% pracovníků instituce A, kteří nemají potřebné vzdělání. O úrovni školy se dotyčná vyjadřuje s despektem a říká „Stydím se, je mi trapně, ale projít je musím nechat všechny, jak bych pak s nimi mohla pracovat. Nejhorší je po nich číst ty práce, to je jak sloh osmáka plnej hrubek, a ona to je bakalářská práce.“ Mimo zmíněnou vychovatelku mají ostatní zaměstnanci dokončené SOU nebo SŠ nepedagogického směru. Kromě 4 vychovatelů (2 vyššího věku – vzdělávat se nemusí, 2 ještě studovat nezačali) všichni studují.

g) Supervize v zařízení

V 60% pražských zařízeních probíhá **supervize**, nejčastěji se jedná o týmovou a individuální, v 90% funguje na dobrovolném principu, kdo chce tak se zúčastní. 10% pražských respondentů na otázku, co by změnili v jejich zařízení, uvedlo, že by zavedlo povinnou supervizi. Všechno respondenti, kteří se supervize v nějaké formě již účastnili. Ve zbylých zařízeních uvedlo, že zde probíhá supervize jen 10% z nich. Zajímavým zjištěním pro mě bylo, že 90% vychovatelů nevědělo, zda u nich supervize vůbec probíhá. V *instituci A*, kterou jsem analyzovala podrobněji toto věděla pouze jedna vychovatelka, ostatní vůbec netušili, o čem se jedná.

Interpretace získaných dat:

- Ve spokojenosti s finančním ohodnocením práce ve *skupině 1* a naopak nespokojeností ve *skupině 2* se pravděpodobně odrazil rozdíl ve velikosti **průměrné mzdy v daných lokalitách**. V malých obcích je plat ve VÚ nadstandardní vzhledem k místnímu průměru. V Praze a větších městech tomu tak rozhodně není. Další možnou souvislost představují rozdíly ve vlastním **profesním sebehodnocení**. Příklad „*Mám VŠ, spousty kursů, myslím, že svoji práci dělám dobře, měl bych být za ní adekvátně ohodnocen.*“ - vychovatel inst. B, 41 let. Jinak tuto situaci nepochybně bude vnímat nekvalifikovaný pedagog, jež vystudoval střední školu zcela jiného typu a potřebné vzdělání si dokončuje až v poslední době pod legislativním tlakem.

- Rozdíly v možných důvodech odchodu do jiné oblasti pracovního trhu korespondují se závěry prvního tématického okruhu. U *skupiny 1* se v souvislosti s tím opět objevuje **nespokojenost s celkovým klimatem zařízení**. Nikoliv však **fenomén sebereflexe**, který u *skupiny 2* jako důvod převažuje. Tento fakt považuji za kvalitativně významný. Patrně může podstatně přispět k tomu, že se ve *skupině 1* bude objevovat větší počet zaměstnanců se symptomy **syndromu vyhoření**, aniž by si toho byli jakkoliv vědomi.
- Neobjevila se významná **korelace s věkem či délkou zaměstnání** respondentů u otázky týkající se úspěšnosti zapojení svěřených dětí do společnosti. Rozdíly jsou tedy pravděpodobně konstruovány spíše **klimatem a přesvědčením**, které daném v zařízení v tomto směru panuje. Ačkoliv je u *skupiny 2* pedagogický optimismus poněkud vyšší, celkově lze u obou skupin vnímat jeho míru jako značně nízkou. Na jiném místě této práce píš o vlivu, kterým se takto projevuje nefunkční a stále přetrvávající mýtus o úplné tvárnosti jedince dle představ pedagogů. Domnívám se, že ve *skupině 1* se tato idea patrně projevuje poměrně silněji, nicméně její dopad lze pozorovat i u druhé skupiny.
- Pocit, že pouze malá část dětí v životě uspěje nutně koresponduje s velmi častým pocitem pedagogů, že jejich vynaložené úsilí vlastně **přichází vniveč**, že **nemá žádný smysl**. Zároveň je důkazem nároků, které tato profese klade na jedince, na jeho osobnostní vybavenost. Domnívám se, že tento údaj můžeme vnímat jako varovný signál upozorňující na burn-out syndrom.
- V hodnotících kritériích, která mají vedoucí pracovníci na práci personálu, se ve *skupině 1* vůbec nevyskytl požadavek na **samostatnost, kreativitu**. Naopak větší důraz je kladen na **loajálnost, dodržování pravidel**...Tedy obdobné vlastnosti, které pak vychovatelé požadují od svěřených dětí. Názory nového ředitele v instituci A se odlišovaly od názorů ostatních ředitelů skupiny 1, kam se zmíněná instituce svými postoji zařadila. Tento fakt interpretuji jako signál změn, které by dotyčný v daném zařízení mohl reprezentovat, ale dosud je neprosadil. Pro obě skupiny je společné nízké procento ředitelů, kteří uvedli jako kritérium vztah personálu k dětem.
- Domnívám se, že předchozí bod společně se závěry získanými v institucích A a B potvrzuje tezi o zásadně **determinujícím vlivu**, který mají vedoucí pracovníci, resp. ředitelé, a způsob managementu na celkové klima, jež panuje v zařízení. To následně

relevantně ovlivňuje kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu, otevřenost novým trendům a míru konservatismu převládajícího v zařízení.

- **Výrazně nižší procento zaměstnanců s úplným odborným vzděláním uváděným ve skupině I potvrzuje tezi o tom, že tento faktor má velmi určující vliv na kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu.** Kvalita vzdělání zaměstnanců se však postupně zlepšuje. Díky požadavkům, které stanovuje nový zákon, jsou stávající pracovníci nuceni se dále vzdělávat, zároveň se na tento faktor více přihlíží u nově přijímaného personálu. Jako významná motivace zde působí i výrazné rozdíly ve finančním ohodnocení, které je odstupňované podle stupně vzdělání. Navíc je u nově nastupující generace pracovníků VŠ vzdělání běžným standardem. Bohužel samotné dovzdělávání stávajících pedagogů má velmi často pouze formální charakter a jeho kvalita má, mírně řečeno, spornou úroveň. Je otázkou, zda v některých případech není spíše ke škodě věci. Pokud si potřebný titul zaplatí na soukromé VŠ lidé typu vedoucí vychovatelky z instituce A, mohou dále vykonávat vedoucí funkci. Za problematickou považuji výjimku pro osoby starší nad 45 let, kterým může být prominuto patřičné vzdělání, přičemž ve funkcích mohou působit dalších dvacet let.
- Nelze si dělat iluze, že supervize je všemocná. V některých zařízeních často sklouzává do pouhého opakování postěžování si na vedení. A navíc je převážně založena na principu dobrovolnosti, tzn. ti, pro něž by mohla být největším přínosem, se jí většinou nezúčastňují. Vzhledem k náročnosti profese je však nezpochybnitelným faktem, že by právě v těchto zařízeních **supervize měla mít své oprávněné místo.** Může však představovat i pocit ohrožení, protože umožňuje odborníkovi z jiné oblasti nahlédnout do procesů odehrávajících se za zdmi ústavu. Malé procento institucí, v nichž jsem ji zaznamenala, tomuto jevu může nasvědčovat, nicméně nemám jej podložený jinak než svojí úvahou.

3.tematický okruh:

Výchovně - vzdělávací činnost (druhy aktivit, příprava na život po ústavu, způsoby hodnocení, individuální přístup atd.)

a) Vlastnosti a způsoby chování, které pracovníci oceňují u dětí

Zde jsem neoddělovala názory vychovatelů a vedoucích pracovníků, neboť se významně nelišily.

- **Skupina 1**

V 10% nenašli **nic**, co by na svých klientech ohodnotili kladně („*Na nich není nic co bych mohl ocenit*“ - vychovatel z *inst.A*, 33 let) . Nejčastěji se objevovaly tyto vlastnosti: ve 27% oceňují u svých klientů **disciplinovanost**, ve 40% **spolehlivost**, V 56% **slušnost**, 53% **pracovitost**, ve 38% **smysl pro kolektiv**.

- **Skupina 2**

Nejčastěji se objevovaly tyto vlastnosti: 53% oceňuje **samostatnost**, 34% **férovost**, **otevřenost ke změně** 25%, **odpovědnost** 27% a 46% **pracovitost**.

b) Nejčastější formy volnočasových aktivit, které zařízení nabízejí

Většinou se objevoval **sport, pracovní, výtvarné, hudební , rukodělné činnosti**.

5 % zařízení má v nabídce i různé atraktivní **programy zážitkové pedagogiky** či **zátěžové aktivity** (lezení po skalách, sjezd řek, speleologie, ...). Nabídka aktivit je velmi často vázaná na konkrétní osobu vychovatele, který je v této oblasti dostatečně kompetentní. Zároveň hraje podstatnou roli materiální vybavení zařízení, resp.rozhodnutí ředitele, do jakých oblastí chce investovat, zda do stále nových , modernějších televizí, přehrávačů nebo do lodí, jak již jsem zmiňovala v předcházejícím bloku.

40% pražských zařízení má **sociálně-tréninkové skupiny**, kde se děti učí jednat s úřady, psát úřední dopis, žádat o pracovní místo atd. V ostatních zkoumaných zařízeních žádné programy tohoto typu neexistovaly. Na tuto oblast jsem se také ptala v otázce orientované na to, jakým způsobem vychovatelé **rozvíjí osobnostně-sociálních kompetence** dětí v ústavěch. 70% respondentů **nedokázalo na tuto otázku odpovědět**. Zbytek uváděl jednak výše zmíněné skupiny, a jednak vycházky, dovolenky, exkurze.

Možnost **brigád,výdělků** mimo zařízení umožňovalo 98% zařízení ze *skupiny 2* a 16% ze *skupiny 1*. V *instituci B* jsou klienti motivováni k samostatnému hledání brigád a poté k jejich realizování. V *instituci A* se touto problematikou vůbec nezabývají.

c) Vzdělávání dětí

Integrální součástí většiny VÚ jsou **učiliště (obvykle dvouleté), jednoleté záuční obory a praktické školy, popřípadě tzv. pracovní skupiny, jestliže děti z různých**

důvodů již dále nestudují. Děti jsou tak po celý den v uzavřeném prostoru ústavu se stejnými lidmi. Možnost kontaktu s „ bezproblémovými „ vrstevníky a životem za zdmi ústavu je minimalizována. Studium mimo ústav je spíše pražským fenoménem.

- **Skupina 1**

Docházka mimo se děla **výjimečně**, jednalo se o jednoho až dva klienty.

- **Skupina 2**

Průměrný podíl klientů navštěvující **školu mimo zařízení** pohybuje mezi 10-20%, instituce B byla výjimkou s podílem 56%.

d) Výskyt šikany v zařízeních

90% respondentů uvedlo, že se **šikanováním se ve svém zařízení nesetkávají** vůbec nebo velmi výjimečně („*Ne není, nemlátí se. Jestli některá chce, aby za ní jiná udělala úklidy nebo jí víc nadávají, ale vlastní šikana ne.*“ ,býv. ved.vychovatelka v instituci A). Ale i pro ostatní zařízení je typická odpověď : „Závažná forma minimálně, méně závažná v průměru jedenkrát za 2 měsíce.“

e) Podrobná analýza výchovně-vzdělávacích činností v institucích A a B

Pro doplnění pohledu dále uvádím kvalitativní data získaná v institucích A a B. V obou případech zpracovávají pro každé oddělení tzv. oddíloví (inst.A) nebo vedoucí (inst.B) vychovatelé týdenní plány, které náleží mezi povinnou dokumentaci. Vycházela jsem tudíž z obsahové analýzy těchto dokumentů pro školní roky 2004/05 a 2005/06, z pozorování a z osobních rozhovorů s vychovateli.

➤ Instituce A - výchovný ústav pro mladistvé matky s dětmi

Zde nemají žádný cíleně propracovaný **program osobnostně-sociálního charakteru**. 80% respondentů nedokázalo na otázku týkající se této problematiky odpovědět. Zbytek uváděl , že sociální kompetence svých klientů zvyšuje převážně slovními radami typu: „ *Vy přestanete ohrnovat nos nad našim oblečením, až si ho budete muset sami koupit.*“ „*Venku se s vámi nikdo takhle párat nebude.*“ Dále uváděli: *zavedení režimu do života, hospodaření s penězi (to je trošku v rozporu se skutečností, že děti se svým kapesným disponují vždy pod dohledem vychovatele).*

Jednou týdně jsou děvčatům nabízeny **zájmové kroužky** v rozsahu zhruba 1-2 hodiny - vaření, zpívání a tancování – příprava na ZUČ, keramika, turistika, volejbal. Zátěžové či zážitkové programy zařízení neorganizuje.

Nejfrekventovanějšími činnostmi kromě toho byly:

- **úklidy oddělení** - 1 až 2 hod.denně, uklizené oddělení je očividně jedno z důležitých hodnotících kritérií vedení vůči vychovatelům a tím pádem vychovatelů vůči klientům;

- **příprava do školy** - („*To je vděčný, u toho si můžu prohlížet časopisy*“, vychovatelka,41 let);

- **ruční práce** - Nejčastěji se jedná o vyšívání, za každý dokončený výrobek dostane děvče výhodu . Výrobky se pak využijí pro soutěž o nejlépe vyzdobené oddělení, které se konají při příležitosti kdejakého svátku. Tyto soutěže jsou zajímavým fenoménem v životě ústavu, víceméně jde o soutěž a rivalitu mezi skupinami vychovatelů, kteří sami vymýšlí, zdobí, podíl klientů je minimální. Hlavním cílem je dostatečně se zalíbit vedení. Přičemž jedno ze základních několikaletých pravidel je, že se na prvním místě vždy umístila dcera momentálně již bývalé ředitelky ;

- **vycházky** - Vypadají většinou tak, že děvčata jdou, nejčastěji ve dvojicích za sebou, vzadu s vychovatelem, navoněné, namalované na vycházku po městečku a okolí. Předpokladem je, že vychovatel bere sebou pouze dívky o kterých se domnívá, že neutečou.

Pokud vychovateli uteče během jeho služby dívka, následují pro něj určité nepříjemnosti. Musí napsat písemnou zprávu o příčinách útěku, následující den musí absolvovat pohovor s ředitelkou. Nepříjemnost je to i pro ostatní klienty, protože zde funguje systém **skupinového trestu** znamenající zákaz vycházek pro všechny. Stejný systém funguje i u samostatných vycházek, za každou dívku tzv. ručí celý oddíl.

Vychovatelé považují tuto metodu jako užitečnou, velmi jim usnadňující práci. Běžně používají kolektivního tlaku skupiny při úklidech. Tzv. samospráva tvořená předsedkyní a zdravotnicí má poměrně široké pravomoci a může zajistit „fungování“ oddílu, aby „nezlobili a moc neotravovali.“

Obsah **týdenních plánů výchovných činností** odpovídal skutečné realitě zhruba v 75%, především v oblasti sledování televize, klienti se spolu se svými vychovateli věnovali této činnosti mnohem častěji než uváděli.(„ *Televize je naše záchrana jak přežít do večerky*“, vychovatel 34 let)

Jednou za čtrnáct dní se koná tzv. **úterní komunita**. V podobě, jakou jsem poznala já, mi vždy připomínala čistou parodii na psychoterapeutické skupiny. Proti sobě seděli vychovatelé, vedení a dívky. Ředitelka na začátku vyvolávala jednotlivé dívky, aby odříkaly následující pravidla komunity: aktivita, beztrestnost, otevřenost, tužka, papír. Děvčata naučeně memorovala, ovšem často aniž by rozuměla významu slov. Pokud se spletla, dostala vynadáno. Pak již všichni účastníci většinou zarytě mlčeli. Nejvíce času vedla monolog ředitelka. Na komunitě se nejčastěji řešily útky dívek, dále tzv. „buzerování“⁷³⁾, dovolenky, krádeže, představovaly se nové dívky. Každá dívka si tak prožila svoji chvilku trapnosti a studu, když se musela zhruba před 40 lidmi postavit a sdělovat ostatním důvod svého pobytu v ústavu. Po komunitě pak musela každá dívka napsat zápis z komunity a dát jej svému skupinovému vychovateli. Jeden ze zápisů vypadal např. takto: *„Dneska představovala se K.....á, její 17 a je tu proto že utíkala s domu a de na zahradnici. Pani reditelka se zlobila proto ze holky s pětky buzerujou.“* Pravděpodobným smyslem těchto komunit je kolektivní tlak na „neposlušné“ jedince ve smyslu: „Když budeš zlobit budeme mít problém všichni. A také není dobré se příliš odlišovat.“

Hodnocení: Jednou týdně v pondělí probíhá hodnocení dětí na jednotlivých skupinách. Vychovatel uděluje výhody či tresty na základě chování dívek během předešlého týdne. Na tomto hodnocení se podílí pouze toho dne sloužící vychovatel a své rozhodnutí víceméně dívkám oznamuje. Dívkám jsou však zároveň udělovány **situční tresty** (převážně) a **odměny** (výjimečně) vztahující se k aktuálnímu dění, např. zákaz televize na týden z důvodu drzé chování vůči vychovateli. Tento trest se zapisuje do tzv. hlášení a následujícího dne se čte na **ranním nástupu**. Děvčata jsou seřazena do dvoustupů, klid zajišťují tzv. předsedkyně oddílů. Všichni poslouchají četbu hlášení, personál stojí na schodech nad dívkami. Celý rituál, atmosféra, používaný jazyk, hierarchické uspořádání vztahů klientů vůči personálu a hierarchické uspořádání uvnitř skupiny klientů i personálu připomíná **vojenské prostředí**.

⁷³⁾ Tento termín je ukázkovým příkladem ústavního slangu. Používá se zde k označení pseudolesbických vztahů, tzn. těch, jež vznikly během pobytu dívek v zařízení a mají s největší pravděpodobností pouze přechodně náhražkový charakter. Ze strany zařízení jsou většinou potlačovány a zesměšňovány, jsou vnímány jako zdroj potenciálních konfliktů. Někdy je však naopak určitý pár akceptován jako součást koloritu zařízení a dokonce jsou uzavírány sázky jak dlouho vydrží. Tyto vztahy jsou relativně časté. V instituci B se s ničím takovým nesetkávají. Tento fakt lze interpretovat tím, že chlapci mají dostatek možností navázat přirozené homosexuální či heterosexuální vztahy mimo zařízení v době samostatných vycházek, víkendových návštěv u rodičů i ve škole. Přes 50% klientů navštěvuje školu mimo zařízení. Kromě toho je tento fenomén pravděpodobně spíše záležitostí dívek.

Systém hodnocení: Je tvořen běžně užívanými tresty a odměnami se, kterými jsem se setkala ve všech zařízeních (samostatné vycházky, peněžní a materiální odměny, práce či program navíc). Kromě toho systémem tzv. pevných výhod: odebrání náušnic, prstýnku a civilního oblečení. To znamená, že dívka nosí pouze ústavní věci a své oblečení uloží do skladu. Nemůže mít ozdoby - atributy svého ženství. Je to nejvyšší forma trestu. Děvčata pak vyšívají a uklízejí, aby získala zpět pevné výhody, což je zároveň cesta k samostatné vycházce. Jedná se o systém, který byl zaveden ještě v době „hluboké totality“. Změnil se a zmírnil tím, že byla zrušena tzv. **výchovná izolace**, resp. oddělená místnost, byl zrušen ostříhání dohola, při odebrání civilu nejsou dívky převléknuty do červených montérek.

Hodnotící zprávy na klienty: Vychovatelé sepisují tzv. **hodnotící zprávy** na své děti dvakrát měsíčně. Většinou vnímají psaní zpráv jako obtěžující byrokratický prvek své práce. Při čtení některých zpráv jsem měla silný pocit, že čtu buď slohový úkol žáka v ZŠ s množstvím hrubých chyb nebo zvláštní kvazipsychologickou zprávu.

Plán individuálního rozvoje: Patří mezi tzv. povinnou dokumentaci, která je předmětem zájmu ČŠI. Měl by tvořit jakousi osu odborné osobnostní práce s dítětem v ústavu, která soustřeďuje aktivity všech zainteresovaných jedinců (vychovatelé, učitelé, etoped atd.) V průběhu pobytu by měl být reflektován a průběžně inovován dle aktuální situace. V instituci A měly jednotlivé plány ryze formální podobu, všechny si byly podobné, jejich základem byla výstupní zpráva z diagnostického ústavu. V průběhu pobytu klienta se s nimi vůbec nepracovalo.

➤ **Instituce B - výchovný ústav pro chlapce 15 - 19 let**

Základem výchovného působení je propracovaný program, který nazývají „**výchova realitou pro realitu**“. **Systém ústavu** umožňuje umožňuje hierarchicky diferencovat a profilovat jednotlivá oddělení podle osobnostních dispozic dítěte (vizu dále). V návaznosti na to pak mohou vychovatelé zařazovat do výchovy stále větší podíl **sociálně tréninkových prvků**. Chlapci se postupně učí vyřizovat si své záležitosti (v případě potřeby je k dispozici pomoc vychovatele či sociálních pracovníků) na úřadech, včetně České spořitelny, kde mají všichni své konto a sami s ním disponují. Na „nejvyspělejších“ odděleních mají chlapci velké procento volného času, o němž si mohou sami rozhodovat. Jejich denní program není nadiktován vychovateli, učí se tak s ním cíleně nakládat. Míra volnosti je odvislá od typu oddělení, kde se nacházejí. Na

všech odděleních se každý týden koná sociálně tréninková skupina a skupina osobnostního rozvoje, kterou vede etopedka s vychovatelem (oba jsou absolventi dlouhodobého psychoterapeutického výcviku).

Relevantním prvkem pro přípravu na život mimo ústav jsou tzv. **předvýstupní programy**: Ty umožňují dítěti po dohodě s rodinou a orgány SPOD pobyt mimo ústav před oficiálním ukončením náhradní výchovné péče. Nejčastěji se jedná o dobu v rozsahu 1-3 měsíců. Dítě uzavře se zařízením „smlouvu“ a tráví čas na „zkoušku“ např. v původní rodině, do zařízení chodí jen na určité programy nebo na testy na přítomnost drog. V případě jakéhokoli selhání (např. absence ve škole, drogy, konflikt v rodině..) tak vzniká ještě prostor pro pedagogickou intervenci a případnou úpravu situace.

Je nutné konstatovat, že toto zařízení je v tomto směru výjimkou, s poněkud méně propracovaným obdobným systémem předvýstupní péče jsem se setkala pouze v dalším pražském zařízení.

Týdenní programy výchovné činnosti jsou zpracovány formou nabídky. Všichni chlapci musí splnit povinné pensum konkrétních činností za každý týden. Rozdíl je ve volnosti výběru činností a jejich množství, je dán typem oddělení a chováním klienta v předcházejícím týdnu. V zařízení jsou 4 typy oddělení, tzv. režimové, tréninkové, motivační a otevřené, které jsou koncipovány hierarchicky, od oddělení s nejpřísnějším řádem, tzn. s největším podílem režimových prvků a strukturou dne pevně určenou vychovateli, až k oddělení nejvolnějšímu, kde si chlapci volí činnosti a aktivity víceméně dle svého zájmu se zachováním minimálního množství spíše provozních prvků.

Paleta **nabízených aktivit** je velmi široká: kulturní (návštěvy výstav, muzeí, kina, vlastní výtvarné činnosti - malování, keramika, fotografování...), sportovní (fotbal, tenis, plavání, turistika, kanoistika, lezení po skalách...), pracovní (práce na oddělení, výroba rámečků...) a výše zmíněné sociální.

Stanovené **týdenní plány** odpovídaly realizovaným programům, na většinu z nich se vychovatelé připravovali.

Hodnocení, či spíše reflexe každého dne (zážitky, úspěchy, problémy) probíhá každý den na večerní komunitě. Její úroveň závisí na kvalitách vychovatele, který slouží. Každý čtvrtek se pak koná **komunita** již se účastní všichni vychovatelé na oddělení (jedenkrát za měsíc je velká komunita pro celé zařízení). Chlapci mají dostatečný prostor pro sebereflexi i reflexi, diskuse je do určité míry připouštěna. Forma

odměn a trestů je do velké míry individualizovaná. Nejčastější forma odměny je slovní pochvala, přeřazení do mírnějšího režimu, odměna formou kulturní akce, materiálního dárku,.....Tresty mají často podobu individuálního úkolu souvisejícím s prohřeškem (opět je to odvislé od typu oddělení), omezení osobního volna, plnění programů navíc, přeřazení na přísnější oddělení.... Hodnotící systém je pro chlapce srozumitelný.

Na „otevřenějších“ typech oddělení se snaží vtisknout pravidelnému týdennímu hodnotícímu rituálu i **prvky určité slavnosti**. Je proto spojen se společnou večeří i pro vychovatele a hosty. V hodnocení uplynulého týdne hraje důležitou a převažující roli vlastní sebehodnocení chlapců, které je spíše nenásilně korigováno vychovateli. Každý z účastníků si stanovuje svůj individuální úkol na další týden (tzn. i vychovatelé) např.: navštívím matku, konečně pověším záclony, koupím dárek.....

Hodnotící zprávy na klienty: Vychovatelé sepisují tzv. *hodnotící zprávy* na přidělené děti jednou za tři měsíce. Za určitých podmínek je dětem poskytována možnost se alespoň s částí těchto zpráv seznámit. Většinou to vychovatelé učiní, až když je dotyčný jedinec požádá, nenabízejí mu to. Většina pedagogů vnímá psaní zpráv jako obtěžující, byť nutný prvek své práce.

Plány individuálního rozvoje byly vypracovány ve spolupráci konkrétního dítěte, jeho vychovatele a etopedky. Součástí byly i krátkodobé osobní cíle dítěte, k nimž se každý měsíc všichni společně vraceli, bilancovali, hodnotily je a případně stanovovali nové.

Interpretace získaných dat:

- Projevil se výrazný rozdíl mezi oběma skupinami v hodnocení pozitivně chápaných vlastností a způsobů chování dětí, který je v souladu s naznačenými výchovnými trendy jednotlivých institucí. *Skupina 1* oceňuje spíše schopnost **pasivního sociálního přizpůsobení** a ochota dětí poskytovat svým pedagogům **pevné či, „solidní“ jistoty**. *Ve skupině 2* je příznivě hodnocena spíše snaha dítěte samostatně, tzn. bez pomoci či dozoru pedagogů, zvládnout situaci, případně jeho ochota se osobnostně změnit.
- S výše napsaným zcela korespondují i metody a formy výchovné práce zaznamenané v *inst. A a B*. Zatímco v prvním případě tyto mají za úkol především udržet dítě v **poslušnosti, učinit z něj snadný (protože pasivní) objekt** vedení vychovatelů,

v druhém případě se snaží podpořit jeho **vnitřní kompetence ke změně** či ke **zvládání sociálně obtížné situace**.

- Jako velmi alarmující lze hodnotit fakt, že 10% pracovníků *skupiny I* nebylo schopno najít na dětech žádnou ocenění hodnou vlastnost. Navíc se tato skutečnost týkala i mladší generace, u níž lze jen těžko hovořit o syndromu vyhoření.
- **Nepotvrdil se hypotetický předpoklad, že mladá generace pracovníků je vždy nositelem nových impulsů do výchovně-vzdělávací činnosti ve zkoumaných institucích.** V *instituci A* mladá generace pokračuje v naprosto stejných kolejích jako generace střední a odcházející nejstarší. Tuto skutečnost lze interpretovat tak, že byli opět přijati zaměstnanci bez vzdělání a bez zájmu o danou problematiku. Často šlo z jejich strany jen o řešení aktuální profesní nouze. V 75% šlo o příbuzné nebo známé rodiny bývalé ředitelky. Automaticky přijali zavedený model výchovné koncepce. Stejný byl i slovník, který používali při vyplňování dotazníku a v osobních rozhovorech. Ani jeden z dotazovaných neprojevil potřebu cokoliv změnit. Výjimkou byl nový ředitel, který by rád změnil řadu věcí, ale zatím neví jak na to, nicméně řadu drobných kroků vedoucích k většímu zcivilnění ústavního života již podnikl. Stabilní zaměstnanecké jádro, je nositelem tradic a image zařízení. Noví zaměstnanci ovšem nejsou nositelem nových impulsů. Vysoká míra kreativity v instituci *B* je pravděpodobně potencionována mladou generací, ale podstatný vliv zde má celkové klima zařízení, jež ovlivňuje výběr nových zaměstnanců a zároveň jim umožní tvořivé prvky realizovat. Kromě toho zde ředitel ještě před poměrně krátkou dobou do této věkové kategorie spadal, sám je stále velkým zdrojem inovací, změn. Někdy se zde paradoxně objevuje problém, že koncepce jednotlivých oddělení se mění a „inovují“ až příliš často.
- Nabídka volnočasových aktivit byla v obou skupinách relativně pestrá. V mimopražských institucích však zcela chybí **sociálně tréninkové programy** orientované na budoucí život, který pro většinu dětí umístěných v ústavech pravděpodobně bude komplikovaný. Důraz kladený např. na sportovní akce není vyvážen právě těmito programy. Dítě si tak může odnést hezké zážitky, nikoliv však schopnost obstat při jednání s úřady apod. *Instituce B* je v tomto směru čestnou a příkladnou výjimkou.
- Zájem o určitý obor studia je hlavním diagnostickým vodítkem jednotlivých diagnostických ústavů při umísťování dětí do zařízení, aniž by se příliš přihlíželo na

stupeň poruchy chování. Přičemž jen 10% respondentů se domnívá, že **děti získanou odbornost uplatní** („*Která z nich by seděla celý den v továrně u šicího stroje za malý prachy, když může být na podpoře nebo šlapat..*“ - býv.vedoucí vychovatelka z instituce A). Další kapitolou je kvalitativní úroveň jednotlivých škol. Ať již co se týče personálu, tzn. odborných učitelů a mistrů odborného výcviku nebo vzhledem k rozsahu studijních požadavků, který je minimální. Některé ústavy se řídí heslem: *Výuční list dostane každý, kdo se zúčastnil* (Některý holky ti nepřišijou ani rukáv, aby ti za chvíli neupadl..“ - mistrová odborného výcviku z instituce A).

- Z hlediska kvality výuky i z hlediska sociálních kontaktů je žádoucí, aby dítě navštěvovalo **školu mimo ústav**. Domnívám se, že by tuto možnost mělo mít maximální procento umístěných dětí. Docházka do školy v ústavu by měla být vymezena pouze pro specifické jedince, kteří jinou formu nezvládají.
- Ústav je instituce, která svojí podstatou, složením klientů potencuje fenomén šikany, přesto v obou skupinách zařízení stojí na **okraji zájmu**. Jako minimální pozitivum lze hodnotit, že ve většině zařízeních ze *skupiny 2* pracovníci věděli, co šikana je, a znali některé postupy vhodné při její prevenci případně práci s ní.
- Zda zařízení aplikuje **skupinový trest** jsem zjišťovala i prostřednictvím dotazníku. Kladnou odpověď jsem získala pouze u dvou zařízeních. Ovšem vypovídací hodnota tohoto údaje je patrně velmi nízká, neboť pokud tento druh trestu používají, budou mít tendenci vzhledem k moderním trendům spíše ho zatajit. Totéž se potvrdilo i v instituci A, kde vedení na stejný dotaz odpovídalo záporně. Všichni vychovatelé však jednotně odpověděli kladně, navíc jsem tento fakt měla ověřený vlastním pozorováním. Sama považuji systém kolektivních trestů za živnou půdou šikany, která je v tomto případě více či méně vědomě potencována a často i akceptována přímo pedagogy.

4. tematický okruh:

**Spolupráce s rodinou, s institucemi majícími stejný předmět zájmu,
s místní komunitou**

a) Spolupráce a odborná práce s rodinou

U většiny zařízení z *obou skupin* (93%) jde o víceméně **formální záležitost**. To znamená oznamování termínu dovolenek dítěte, školních prázdnin, vážnější nemoci...Kromě toho jsou rodiče povinni písemně žádat o dovolenku dítěte. Z jiných důvodů instituce rodiče nekontaktují, pouze sdělují informace, pokud se rodiče ptají sami. S propracovanější spoluprací jsem se setkala pouze u pražských zařízení. Vzájemný kontaktu zde příznivě nahrává skutečnost pražské adresy u většiny rodičů. V ústavech situovaných na venkově je dojíždění do rodiny většinou nákladnější a komplikovanější. Nicméně by i zde mohla fungovat nějaká forma práce s rodinou dětí (případně zprostředkovaně skrze orgány SPOD či jiné instituce).

➤ **Instituce A:**

Převažuje výše popsaná ryze **formální spolupráce** s rodinou. Zajímavé je, že jako druhý hlavní problém znesnadňující jim práci jsou u vychovatelů vnímání rodiče (viz data výše).

➤ **Instituce B:**

Každé dítě má „svého“ vychovatele/průvodce po celou dobu svého pobytu. Ten ve spolupráci s etopedkou je **v telefonickém i osobním kontaktu** s rodinou dítěte. Organizuje **schůzky/konzultace** jednak přímo v rodině a jednak v zařízení. Schůzek se obvykle zúčastňuje i sociální pracovník klienta. Cílem je zefektivnit výchovné působení na klienta, usnadnit zpětnou integraci do rodiny a do společnosti nebo paradoxně mu pomoci od rodiny se odpoutat, napojit rodinu na specializovanou instituci poskytující rodinou terapii....

b) Spolupráce s ostatními specializovanými institucemi

Ve *skupině 2* jako nejproblematictější vnímali respondenti spolupráci a fungování *soudů*.

32% vychovatelů z této skupiny vyjadřovalo **nespokojenost s prací, přílišnou laxností, neochotou orgánů SPOD**. Zajímavá informace je, že si na jejich práci nestěžoval ani jeden vychovatel ze *skupiny 1*. Zde ji jako dobrou ohodnotilo 1%, zbytek uvedl, že neví, popřípadě že tato problematika je v kompetencích jejich sociální pracovnice.

Pouze v *instituci B* jsem se setkala se systematictější **spoluprací s OSPOD**, viz spolupráce s rodinou. Každý vychovatel znal sociálního pracovníka svého klienta,

udržoval s ním telefonický nebo osobní kontakt. Což považuji za klíčové s ohledem na práci s rodinou a přípravu klienta na život mimo zařízení.

V instituci B situačně spolupracují v oblasti sekundární protidrogové prevence s **Prev-centrem o.s., Sananimem, AT poradnami, s jednotlivými psychology. Při hledání následné péče pro děti po dosažení dospělosti s DOM o.s., ubytovnou pro osoby bez přístřeší. Tedy se státním i nestátním sektorem.**

V instituci A spolupracují s **psychologem, psychiatrem.** Psychiatr přijíždí jednou měsíčně do zařízení a jsou k němu posílány problémové dívky. Každá stráví v ordinaci necelých pět minut a jsou jí předepsány zklidňující léky. S jinými institucemi nespupracují. Nový ředitel začal komunikovat s **psychologicko-pedagogickou poradnou.**

c) Spolupráce s místní komunitou

Pouze **dvě pražská zařízení** uvedla, že pravidelně **komunikují a spolupracují s danou městskou částí např.: dětské soutěže, pěvecké vystoupení, výstavy.** V menších městech a vesnicích to bylo 53% institucí, nejčastěji uváděli tyto aktivity: **výstavy, , vystoupení, sportovní soutěže , např.v instituci A vystupovala skupina dívek z ústavu jako mažoretky při fotbalovém utkání na místním fotbalovém hřišti.**

Interpretace získaných dat:

- **Nízká míra spolupráce s rodinou** (přičemž rodiče samotní jsou v některých ústavech dokonce vnímáni jako problematický prvek), svědčí o tom, že dítě v ústavu bude od své původní rodiny spíše dlouhodobě odtrženo, resp. jeho kontakt s rodinou nebude příliš podporován či mu v něm nebude pomáháno. Potencionální návrat zpět bude pochopitelně velmi komplikovaný. Vzhledem k tomu, že s rodinami umístěných dětí většinou nikdo odborně nepracuje, vzniká zde značný prostor pro to, aby rodina svého problematického člena po vzájemném dlouhém odloučení odvrhla. Samotný moment separace dítěte od rodiny lze v určitých případech hodnotit jako zcela přirozený, byť snad poněkud předčasný, moment vzájemných vztahů. Ústavy by s ním však měly více počítat,

reflektovat jej a pochopitelně mu přizpůsobit i výchovnou práci s dotyčným dítětem.

- Domnívám se, že míra spolupráce s ostatními státními i nestátními institucemi koresponduje s **uzavřeností či otevřeností zařízení** vůči okolí, s **pocitem ohrožení**, který mohou ostatní instituce potencovat. Další faktorem zde může být četnost a dostupnost jednotlivých služeb, které tato zařízení nabízejí. Ta je pochopitelně nejvíce koncentrována do velkoměsta.
- Propojenost s místní komunitou bude z podobného důvodu **větší na venkově**, kde je možný uskutečnit vzájemný „bezpečný“ styk „face to face“. Navíc je řada spoluobčanů v zařízeních zaměstnána, což může přispět k pozitivní akceptaci ústavu ze strany spoluobčanů.

5. tematický okruh:

Fyzikální, ergonomické parametry institucí (architektura, velikost prostoru, zařízení...)

Většina VÚ je situována do velkých budov, internátního charakteru s dlouhými chodbami vyzdobenými nástěnkami, popřípadě výrobky převážně vychovatelů a v malém množství i klientů. Koneckonců převážná část ústavů si je architektonicky velmi podobná, bez ohledu na typ klienta, o kterého pečují ať už se jedná o VÚ nebo psychiatrické léčebny. Platí, že 1/3 až 1/2 prostoru budov je určena pro zaměstnance nikoliv pro klienty. Je zde evidentní nepoměr mezi prostory užívané personálem a prostory vyhrazené pro klienty. Relevantním hodnotícím kritériem pro vedení, ČŠI je často pořádek a upravenost oddělení. Např. v *instituci B* ředitel nějaký čas hodnotil výzdobu jednotlivých oddělení a dle toho jim přiděloval finanční prostředky, nikoliv podle kvality výchovně-vzdělávací činnosti. Jediným osobním teritoriem klienta je postel v ložnici. Možnost vyzdobit si prostor po vlastním, nějak si ho „označit“ je většinou výrazně omezena na vystavení fotky, plyšového medvídky na nočním stolku. Estetické vnímání světa čtyřicetileté vychovatelky je výrazně jiné než vnímání puberťáčky. Navíc u ní většinou funguje obava z nepříznivého názoru nadřízených či školní inspekce („Ty si se normálně zbláznila, ihned tu maketu lebky schovej, co kdyby procházela pokoje pani ředitelka!“ - vychovatelka z instituce A, 39 let; „Sundej ten

plakát a hned! Tady se nemůže nic nikam lepit. Zed' si můžeš ničit doma, tam jsou asi zvyklý. “- vychovatelka z instituce A, 55let)

Instituce A má dlouhou historii, s jejím místem byla spojena jedna z **prvních ochrany dívek** v ČR, ve 30 letech zde vznikl DD , který byl v letech padesátých změněn na výchovný ústav. Ústav je situován do dvou velkých dvoupatrových budov. V prvním jsou kanceláře pro nepedagogický personál. V druhé budově je internát a jídelna. Tato budova se trvale zamyká, aby děvčata nemohla utéct. Budovy školy jsou v dalším uzavřeném areálu asi 200 m od internátu.

Také *instituce B* má svojí barvitou historii. Jak dokládá její minulost, byla - na rozdíl od instituce A - ihned od svého založení v osmdesátých letech minulého století méně konzervativní, s jejím jménem se pojí celá řada rozličných výchovných koncepcí i osobností. Celý ústav je situován do jedné budovy, kromě jednoho detašovaného pracoviště na venkově pro klienty, kteří mají problém s drogou.

V posledních třech letech byly do obou zařízení investovány velké finanční částky v řádech desítek milionů korun na přestavbu a rozšíření budov. Ze vzájemného srovnání tentokrát vychází podstatně lépe *instituce A*. Její přestavby byly realizovány v duchu většího zcivilnění jednotlivých oddílů a jejich přiblížení se podobě bytu. V centru je vždy umístěn „obývací pokoj“, tzn.společná místnost pro setkávání, kolem pak ložnice dívek. Bohužel chybí kuchyňský kout. K dispozici je však koupelna pro každou bytovou jednotku, pouze dva oddíly jsou tedy nuceny k dříve běžným koupelím ve společných sprchách za dozoru vychovatelů. Počet dívek v ložnici se též snížil na dvě, již se nesetkáváme s osmi namačkanými postelemi v jedné místnosti, jak tomu bylo před čtyřmi lety.

Ke stávající třípatrové budově *instituce B* bylo za přibližně dvacet milionů Kč přistaveno nové křídlo, jež bylo koncipováno spíše v duchu tradičního ústavního modelu s některými progresivními prvky. Přízemí je celé určeno pro kanceláře vedení a ekonomického úseku, na dvou patrech jsou oddělení, každé pro 8 dětí, v posledním patře sídlí praktická škola a kanceláře učitelů. Pro celou obytnou část přístavby jsou charakteristické dlouhé, široké chodby, z nichž na jedné straně ústí dveře do samostatných bytových jednotek (každá se sprchovým koutem) určených pro dva chlapce. Bytová jednotka je velká přibližně 4 x 2,5 m, což lze hodnotit jako prostorově nevyhovující pro soukromý život dvou osob. Na druhé straně chodby jsou umístěn značně předimenzovaný obývací pokoj (15 x 6 m.), kuchyňka a dvě kanceláře pro personál, svými rozměry také podstatně prostornější, než ložnice dětí. Novinkou je

kancelář vychovatelů s oknem na chodbu z nerozbitného skla. Vliv architektury na atmosféru na skupině a formy práce s klienty je nepochybný. Původně se nacházeli na ploše o polovinu menší, ale pokoje i vychovatelna byly umístěné kolem „obývacího“, v koupelně byla vana, celý prostor působil útulně v porovnání se strohým chladem nového oddělení. („*Je to hnus, ty ložnice jsou strašně malinkaté a všichni se tam zavřou. Předtím jsme byli víc spolu i s těma vychoušema se tam líp kecalo ...*“ - klient otevřeného oddělení, 17 let; „*Připadám si jako vrátný v kukani na ubytovně...*“ - vychovatel 29 let; „*Člověk má větší tendenci zavřít se v kanceláři, dělat si svoje a jen tak dohlížet.*“ - vychovatelka, 24 let).

➤ **Instituce A**

Kapacita zařízení: 48 dívek + 24 dětí (zařízení je určeno pro matky s dětmi)

Personál zařízení:

Nepedagogický p. - 15 (6 ekonomický a personální úsek, 1 sekretářka, 1 sociální pracovníce, 3 údržbáři a řidič, 4 kuchařky) + ředitel a zástupce.

Pedagogický p. - 17 (vedoucí vychovatel, 12 vychovatelů, 4 noční vychovatelé) + učitelé a mistři učebních oborů.

Externě spolupracují s **psychologem a psychiatrem**. Etoped fakticky není, formálně zastával tuto funkci jeden pán v důchodu (otec zástupce ředitele), který navštívil zařízení v průměru jednou za měsíc s děvčaty do styku vůbec nepřišel.

➤ **Instituce B**

Kapacita zařízení: 40 + 8 dětí v detašovaném pracovišti.

Personál zařízení:

Nepedagogický p.: 13 (3 ekonomický a personální úsek, 2 údržbáři, 4 kuchařky, 2 sociální pracovníce, 2 vrátné) + ředitel a zástupce. Zde je třeba zmínit fakt, že většina nepedagogického personálu je zároveň využívána i pro středisko výchovné péče fungující při zařízení.

Pedagogický p.: 27 (4 vedoucí vychovatelé, 8 vychovatelů, 5 asistentů pedagoga, 9 nočních vychovatelů, 1 etoped) + učitelé.

Interpretace získaných dat:

- Jako zajímavé lze hodnotit výsledek vzájemné srovnání architektonických úprav, kdy tradiční a konzervativní instituce A uskutečnila přestavbu budovy odpovídající moderním trendům, tzn. rozčlenění prostoru na malé jednotky s prvky běžného bytu. K této podobě mohl přispět i fakt, že se jedná o zařízení určené m.j. pro mladistvé matky s dětmi, což více evokuje rodinný model péče, kterému pak byla přestavba přizpůsobena. Instituce B ve své přestavbě deklarovala moderní trendy v ústavní výchově, nicméně její pokus se paradoxně přiblížil tradičnímu pojetí - především rozlehlými dlouhými chodbami a předimenzovanými společnými prostorami a prostorami pro personál na úkor soukromých prostor dětí. Zde mělo vliv patrně i to, že ředitel nikterak nekonzultoval svoji architektonickou představu s pracovníky jednotlivých oddělení. Např. nerozbitná skla na vychovatelnách byla ovlivněna jeho stáží v obdobných zařízeních ve Skotsku.
- Při menší kapacitě je počet pracovníků v instituci B o deset pedagogů větší, naopak o dva nepedagogické pracovníky menší, přičemž nepedagogický personál má ještě na starosti plně funkční a rozsáhlé SVP. Z předcházejících dat lze usuzovat, že větší počet pedagogů může být prospěšným faktorem pro styl ústavní péče (opomím zde ekonomické hledisko).

Závěr

Ústavní forma výchovy je vždy „totálním“ řešením vzniklé situace které s sebou nese vyloučení z přirozených sociálních vztahů. Nepochybně by k němu mělo by k němu dojít jen v nevyhnutelných případech, kdy jiná intervence nebyla možná či všechny předcházející možnosti byly vyčerpány. Podle řady autorů je pobyt v ústavu delší než dva roky vysoce rizikový. Již fakt samotného umístění často spouští řadu vedlejších negativních účinků, jako nálepkování dítěte, přerušení kontaktů s rodinou, ohrožení ze strany jiných vrstevníků umístěných v ústavu, riziko posílení disociálních projevů.... Pro dostatečné vyřešení problematiky mnoha dětí se často ukazují jako plně postačující jiné formy péče: ambulantní skupiny, denní stacionář, krátkodobý pobyt dítěte v rozsahu tří týdnů až dvou měsíců, odborná práce s rodinou a sociálním okolím atd.

Naši republiku vzhledem k politické izolaci minuly zahraniční zkušenosti s anti-institučními tendencemi v šedesátých letech, jež někde vedly až ke zrušení ústavních zařízení. Později se však ukázalo, že pro určité procento dětí a mladistvých je profesionální ústavní péče nezbytná. Ať již proto, že jsou tyto jedinci ohrožováni svým nejbližším okolím, nebo proto, že toto okolí sami ohrožují. I s vědomím této nezbytnosti by nicméně cílem společenských opatření uplatňovaných vůči problémovým dětem a mládeži mělo být v maximální možné míře nalézt jiné „neústavní“ řešení. Tedy minimalizovat počet dětí, které budou vychovávány mimo svoji rodinu.

Stabilně stejně vysoký počet dětí umístěných do dětských domovů se školou a výchovných ústavů v letech 2000 - 2005 však nasvědčuje, že je u nás tento postup příslušnými orgány, tzn. především pracovníky OSPOD a soudy, rutinně aplikován bez ohledy na legislativní změny a mezinárodní kritiku. Právě v této oblasti se projevuje největší míra strnulosti spojené s nedostatečným využitím jiných řešení, která již jsou v současné době k dispozici. První z řady **systémových změn** by zcela nepochybně byla žádoucí právě na úrovni zmíněných institucí. V jejím rámci se ukazuje jako velmi potřebné definovat, pro jaký **typ problematiky** jsou určeny zmiňované výchovné instituce. Tedy pro jaké dítě je umístění vhodné a pro jaké je optimální jiná forma péče. Lze říci, že povědomí o tom je v současné době velmi vágní či přinejmenším velmi se různí i ve všech ostatních zainteresovaných institucích, ministerstvem počínaje a jednotlivými ústavy konče.

Některé ze současných dětských domovů se školou a výchovných ústavů nepochybně splňují nároky na **moderní zařízení**, poskytující všestrannou individualizovanou péči při respektování psychických potřeb dětí. Nicméně vzhledem k jejich nedostatečné **diferenciaci** přichází množství energie jejich pedagogů vnívat právě proto, že jsou do nich bez znatelného výběru - aniž by to samotné ústavy příliš mohly ovlivnit - umísťovány děti, které svojí problematikou přesahují možnosti jednotlivých pracovníků i ústavu jako takového.

Druhou, stále ještě značně početnou, skupinu ústavních institucí, tvoří ty, jež v sobě konzervují pozůstatky **socialistického způsobu výchovné práce**. Ačkoliv i v nich nastaly provozní změny (např. zrušení výchovných izolací nebo stříhání jako trestu), je patrné, že nastaly pod tlakem nadřízených institucí nebo legislativy, protože personál v těchto zařízeních se jim spíše brání. Dalším nositelem změn by v nich patrně mohli být i noví vedoucí pracovníci s jasnou koncepcí, kterou si dokáží prosadit. Nicméně vzhledem ke složení stávajícího personálu, tradičním vazbám a lokálnímu klientelismu to mnohdy může být úkol téměř sysifovský, jehož uskutečnění bude trvat velmi dlouho. Toto lze patrně očekávat i v případě instituce A, jež byla jedním z objektů mého výzkumu.

Domnívám se, že nejradikálnější změny systém ústavní péče teprve čekají. Podnět k nim patrně dá v dnešní době tolik skloňované ekonomické hledisko. Ústavní výchova je velmi nákladná. Počet zařízení se během posledních let zvyšoval v souvislosti s novým zákonem o ústavní a ochranné výchově. Pouze náklady na provoz **výchovných ústavů a dětských domovů se školou** (bez DgÚ) vzrostly oproti roku 2001 o 73 % na více než **jednu miliardu korun**. Následující údaj již jsem uváděla jinde, nicméně je vhodné jej zopakovat. Pobyt jednoho dítěte v ústavním zařízení tohoto typu stojí daňové poplatníky okolo **40 000 korun** měsíčně, to znamená **450 000 - 500 000 korun za rok**. V pěstounské rodině jsou veškeré náklady na jedno dítě přibližně **15 000 na měsíc**, tzn. **180 000 na rok**. V standardní rodině při dnešním průměrném platu obou rodičů a dvou dětech připadá na jednoho člena ročně maximálně **120 000 korun**

Druhý účinným faktorem vedoucím ke změnám by také mohly být stále trvající **zahraniční kritické připomínky** upozorňující na vysoké procento dětí v ústavní péči. Kombinace obou vlivů pravděpodobně v budoucnu způsobí to, že příslušní ministerští úředníci začnou více naslouchat hlasům propagujícím jiné formy péče o problémové děti a mladistvé. A že je začnou více podporovat, především restrukturalizací celkového systému finančních dotací.

Z profesního hlediska pro mě tvorba diplomové práce znamenala velký osobní přínos. Možná však, že se zároveň stala i jednou z příčin určité skepse, do níž jsem se při zpracování a analýze získaných dat a dokumentů čas od času propadala. V zájmu poctivého přístupu ji cítím potřebu zveřejnit:

Při vší úctě, kterou cítím vůči sobě samé i vůči mnoha svým vnitřně poctivým kolegům, k jejich (a snad i mému) konání, jež je ve svých individuálních dopadech na konkrétního jedince konáním nepochybně dobrým, při vší této úctě jsem se občas nemohla zbavit dojmu, že se naše role z dlouhodobého pohledu blíží roli reformních komunistů v roce 1968. Totiž - že se snažíme napravit systém, který se za dlouhá desetiletí, v nichž měl ve svých rukou svěřenou nekontrolovanou moc nad osudy mnoha dětí, natolik zdeformoval, že by se musel změnit již v samotné své podstatě, aby to přineslo kýžený užitek. Že se za ten čas stačil přetvořit v molocha, který pohlcuje peníze z kapes daňových poplatníků, aniž by jim to oplácel nějakým znatelnějším efektem. A navíc sám o sobě necítí potřebu výrazné změny, protože se zaštiťuje (diskutabilními) tradicemi a množstvím zákonů a vyhlášek. Proto by snad bylo nejprospěšnější jej destruovat spíše než povrchně reformovat. Teprve z jeho fragmentů pak poskládat jinou cestu, jiné postupy, jiné pohledy, v nichž by se bylo možné vrátit k tomu, kdo se často vytrácí, ačkoliv je zdánlivě ve středu všeho dění - dítěti na jeho komplikovaném putování od dětství k dospělosti.

Anotace

Práce nabízí jeden z pohledů na fenomén současné ústavní výchovy pro děti a mládež s poruchami chování v České republice. Jejím cílem bylo reflektovat změny, které byly realizovány v oblasti náhradní výchovné péče během posledních let, naznačit perspektivu dalšího vývoje v kontextu těchto změn a navrhnout některá potencionálních řešení současných problémů.

V teoretické části je věnován rozsáhlejší prostor konkrétním historickým kořenům, vlivům a tradicím, z nichž vychází současná ústavní výchova pro děti a mládež s poruchami chování. Podrobněji jsou analyzovány legislativní úpravy, které byly v dané problematice realizovány po roce 2002, a pozice ústavní výchovy v celkovém systému péče o problémové děti. Dále jsou zde zvažována rizika ústavního pobytu, formy výchovné práce a specifika dětí, které jsou umístěny do náhradní výchovné péče..

Výzkumná část práce prostřednictvím kvalitativního přístupu proniká do každodenního reálného života ústavních zařízení, interních sociálních vztahů a latentních hodnotových vzorců jejich pracovníků.

Annotation

The theses provide a unique view on the phenomenon of institutional care for children and adolescents with behavioural disorders in the Czech Republic. The aim of the theses was to reflect changes in the procedure of surrogate institutional care during last years and to suggest a perspective for the future development of these changes, including potential solutions to mediate emergent problems.

The theoretical part of the theses describes historical roots, influences and traditions that stimulated recent development of the surrogate institutional care for children and adolescents with behavioural disorders. Furthermore, there is detailed analysis of legislation and changes that have been incorporated after 2002 as well as of the status of the surrogate institutional care in the system of complex care for problematic children. There is also evaluation of potential risks of institutional care, forms of

educative care and social profiles of children that are placed in surrogate-care institutions.

The research chapter of the theses includes qualitative analysis of daily regime in surrogate-care institutions, analyses internal social relationships and latent value algorithms of social workers.

Použitá literatura a prameny:

BUBLEOVÁ V., KOVAŘÍK J. Práva ohrožených a znevýhodněných dětí. *Éthum* 37/2003, str.6-22.

ČERVINKOVÁ – RIEGROVÁ, M. Ochrana chudé a opuštěné mládeže. Praha: 1887.

DOLEŽAL, J. Padesát let práce na záchranu mládeže mravně narušené. Praha: Spolek pro péči o slabomyslné, 1935.

DUNOVSKÝ J. Plnění Úmluvy o právech dítěte v ČR podle hodnocení Výboru OSN pro dětská práva. *Česko-Slovenská pediatrie* roč. 56,10/2001,2001.

ERIKSON, E. H. Životní cyklus rozšířený a dokončený. Praha: Lidové noviny,1999. ISBN 80-7106-291-X.

GAONI, L.; BLACK, Q. C.; BALDWIN, S. Defining asolescent behaviour disorder: an overview. In: *Journal of Adolesce*, 21, 1998.

GLASSER, W. Terapie realitou. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-493-1.

HENDL, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.

JÁNSKÝ, P. Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2004. ISBN 80-7041-1147.

JEDLIČKA, R.; KLÍMA, P.; KOŤA, J.; NĚMEC, J.; PILAŘ, J. Děti a mládež v obtížných životních situacích. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.

JEDLIČKA, R; KOŤA, J. Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-555-8.

KAUFFMAN, J.M. Emotional and Behavior Disorders of Children and Youth. New Jersey : Simon a Schuster, 6th ed., 1997.

KLATEZKY,T., ROSSLER,J., WINTER,H. Životní fáze mládí“prohrát, aniž jsem poražen. *ÉTHUM*,č.1,1993, str. 4-16.

KOMÁREK,M. Tyrán versus ikona. *Reflex*, 2004, č.39, s. 26-28.

LABÁTH,V. Kritéria zarad'ovania deti a mladistvých do zariadení na výkon ústavnej a ochrannej výchovy. Bratislava: VÚDPaP, 1989.

LABÁTH, V. Riziková mládež : možnosti potenciálních zmien. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-66-4.

LEBDUŠKA, V. Práce s mladistvými v podmínkách alternativního bytu. *ÉTHUM*, 1997, č. 17, s. 4 – 8.

MATĚJČEK, Z.; BUBLEOVÁ, V.; KOVAŘÍK, J. Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace . Praha: Portál, 1997. ISBN 80-04-25236-2.

MATOUŠEK, O. Ústavní péče. Praha: SLON, 1999. ISBN 80-85850-76-1.

MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. Mládež a delikvence. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-226-2.

Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování. Praha: Psychiatrické centrum, Zprávy č. 102, 1992., s.234.

NĚMEC, J; KUSÝ, M . Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy. Praha: MŠMT ČR, 1998.

PILAŘ,J. Náhradní výchovná péče v nahotě reality. Dostupné na: <http://www.ucitelskenoviny.cz/>

PELIKÁN, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

POLÁČKOVÁ, V.; KRAUS, B. Prostředí, člověk, výchova. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

ŘEZNÍČEK, M. Možnosti prevence negativních jevů u mládeže v podmínkách středního odborného učiliště. Praha: UZ SZP, 1984.

ŘEZNÍČEK, M. Prevence sociálních deviací. Praha: nadace ETHUM, (není udán rok vydání).

SEKERA, J. Personální vztahy ve výchovných ústavech. In:Speciální pedagogika, 7,1997, str.10-23.

SVOBODOVÁ, M.; VRTBOVSKÁ, P. Zpráva o stávajícím stavu náhradní výchovné péče o děti a mládež bez rodinného zázemí v České republice. Praha: DOM, 2002.

TOLAN, P.H., CROMWELL,R.E., BRASSWELL, M. Family Therapy with Delinquents. In: A Critical Review of the Literature.Family Process, 25, Dec. 1986.

Ústavní péče ve světě (Překlad mezinárodního sborníku). Federace dětských domovů, 1994.

VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-496-6.

VOCÍLKA, M. Výchovné ústavy v České republice. Praha: MŠMT, 2001.

Zpráva Českého helsinského výboru o stavu lidských práv v české republice v roce 2001. Praha : ČHV, 2002.

Zákony a vyhlášky:

Zákon č. 109/2002 sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Novela tohoto zákona č.383/2005 Sb.

Zákon č.373/2006 o sociálně právní ochraně dětí

Zákon č. 94/1963 Sb., zákon o rodině.

Zákon č. 218/2003 Sb. o soudnictví ve věcech mládeže

Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních

Úmluva o právech dítěte

Internetové zdroje a odkazy:

Dětský domov se školou Hamr na jezeře. Dostupné na: http://www.volny.cz/dvu_hamr/

Ústav pro informace ve vzdělávání. Dostupné na: <http://www.uiv.cz/>

Příloha č.1:

Abecední seznam dalších v práci používaných pojmů

- **Burnt-out syndrom** – příznak vyhoření, opotřebení pomáhajícího profesionála, způsobený zejména dlouhotrvajícím psychosociálním vypětím plynoucím z řady opakujících se emotivně náročných situací.
- **Deinstitucionalizace výchovy** - výchovné působení na sociálně ohrožené jedince či skupiny, které probíhá v jejich přirozeném prostředí mimo rámec běžných výchovně vzdělávacích struktur a organizací.
- **Delikvence** – obecné označení pro činnost porušující zákonné nebo jiné normy chování. Obvykle se pod tímto pojmem rozumí protispolečenské chování v širším smyslu než kriminalita. Ve speciální pedagogice termín pro označení protispolečenského jednání osob do osmnácti let věku. Někteří autoři rozlišují termín dětská delikvence (do 15 let) a juvenilní delikvence (od 15 do 18 let). V kriminologii a kriminalistické praxi se však můžeme setkat s termínem delikvence pouze pro označení protispolečenské činnosti ve věkové kategorii do 15 let a u věkové kategorie 15 – 18 let s termínem kriminalita mladistvých – viz níže.
- **Deprivace** – následek prožitých stavů, v nichž jedinec nemohl po delší dobu dostatečně uspokojovat své biologické, psychické či sociální potřeby.
- **Děti** – kategorie ve věkovém rozmezí 6 – 15 let při používání termínu souvisejícím s kriminalitou. Kriminální jednání je ze statistického hlediska sledováno od 6 let. Děti, ale nemají trestní odpovědnost. Orgány činné v trestném řízení též používají označení nezletilý. Stejný termín je používán v etopedické terminologii. Z obecného hlediska se většina odborníků shoduje na věkové hranici pro označení dětí 0 – 15 let. Nicméně novela zákona o ústavní a ochranné výchově tento termín zavádí pro celou věkovou kategorii 0 – 18 (resp.19, pokud je pobyt prodloužen) let během doby, kdy probíhá pobyt v ústavu.
- **Diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav** - označení jednotlivých ústavních zařízení pro děti. Více viz *kapitola 2.3.*
- **Deviace** – vybočení, odchylka od normy jednání, které skutečně či domněle porušuje obecně přijaté normy.

- **Kriminalita** – je množina všech trestných činů definovaných v zákoně a spáchaných kýmkoliv, tedy i osobou, která ještě není trestně odpovědná.
- **Kriminalita mládeže** – je součástí celkové kriminality. Zahrnuje jednání mladistvých osob, jehož důsledkem je porušení společenských zájmů na takovém stupni společenské nebezpečnosti, který je charakteristický pro trestný čin (kryje se s termínem juvenilní delikvence). V praxi se setkáváme i s termínem prekriminalita (kryje se s termínem dětská delikvence), označujícím obdobné jednání u dětí do 15 let.
- **Labeling** – etiketizační teorie – deviace je vykládána jako interaktivní proces, jehož pomocí společnost nebo skupina osob uvnitř společnosti definuje určité jednání jako deviantní. Označování jsou ti, kteří jsou zaangažováni v deviantních jednání a nabývají tak status vyvrženců s nímž se ztotožňují.
- **Mládež** – v souladu s mezinárodními dokumenty se tak označuje širší skupina jedinců ve věkové kategorii do 18 let, bez vymezení dolní hranice věku. Zákon sice tuto skupinu přesně nespecifikuje, avšak občanský zákoník hodnotí osoby starší 18 let jako zletilé (plnoleté). Někdy se jako synonymum používá termín nedospělí.
- **Mladistvý** – osoba ve věkové kategorii 15 – 18 let, která je trestně odpovědná ze zákona s jistým omezením. Z hlediska výše trestu se setkáváme s dalším termínem – blízký věku mladistvého – podle právní teorie je myšlen věk do 20 let.
- **Mravní narušenost** – znak jedinců s poruchami chování, který charakterizuje narušený vztah k hodnotovému systému. Vystihuje primární příčinu poruch chování.
- **Náhradní rodinná péče** - je forma péče o děti, kdy je dítě vychováváno "náhradními rodiči" v prostředí, které se nejvíce podobá životu v přirozené rodině. Tou je u nás zejména adopce (osvojení) a pěstounská péče.
- **Náhradní výchovná péče** - je forma péče o děti, které nemohou být z nejrůznějších důvodů vychovávány ve vlastní rodině. Nejčastěji jde o péči ústavní, v níž je dítě vychováváno až do své dospělosti.
- **Nezletilý** – v etopedii, kriminologii a právní praxi termín vymezující osoby mladší 15 let, které ještě nejsou trestně odpovědné. Jinak se běžně používá pro označení jedinců, kteří nedosáhli zletilosti (do 18 let).
- **Obtížná vychovatelnost** – termín, kterým byla v r. 1960 nahrazena mravní narušenost a používá se v mnohé odborné literatuře až dodnes. Jeho obsah je však mnohem širší než pro pouhé použití v etopedii a mohl by platit i pro výchovu jedinců, kteří jsou handicapováni jiným druhem postižení.

- **Osoby obtížně vychovatelné** - jsou děti, mladiství a dospělí, jejichž postižení spočívá v poruše struktury osobnosti takového rozsahu, že dochází k poruše chování.
- **OSPOD** - je zkratka **orgánů sociálně právní ochrany dětí** (zahrnuje i bývalé OPD což byly orgány péče o děti), které zahrnují krajské úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, obecní úřady, Ministerstvo práce a sociálních věcí a Úřad pro mezinárodně-právní ochranu dětí. Dále ještě zajišťují sociálně právní ochranu dětí obce a kraje v samostatné působnosti, komise pro sociálně-právní ochranu dětí a další fyzické a právnické osoby jenž jsou výkonem sociálně-právní ochrany dětí pověřeny krajským úřadem, tyto osoby a instituce nemají však ze zákona postavení jako orgány sociálně právní ochrany dětí. Sociální pracovníci oddělení sociálně právní ochrany dětí při obecním úřadu či úřadu městské části tvoří nejdůležitější článek celého systému ochrany dětí.
- **Předelikventní chování** – chování, z něhož se s vyšší pravděpodobností než z jiných typů chování může vyvinout trestná činnost, jsou to např. útoky z domova, záškoláctví, agresivní napadání spolužáků.
- **Prevence** – v etopedii rozlišujeme prevenci primární, sekundární a terciární. Soubor postupů zaměřených na předcházení vzniku poruch chování, na zamezení prohloubení již vzniklých poruch nebo na zamezení recidivy sociálně patologického jednání. Liší se od sebe jednak užívanými metodami, jednak okruhem populace, které jsou určeny. U terciární prevence se můžeme setkat i s termíny následná péče nebo postpenitenciární péče.
- **Převýchovný (reedukační) proces** – souhrn metod a postupů, které tvoří těžiště práce v převýchovných zařízeních (školských i vězeňských), a jejichž cílem je resocializace – opětovné úplné zapojení jedince do společnosti.
- **Riziková mládež** – mládež, u níž je vysoké riziko asociálního vývoje, sociálního selhání, tj. disponována k delikventnímu chování, drogové závislosti, alkoholismu, k členství v extremistických skupinách...Mládež, u které je následkem spolupůsobení více faktorů, zvýšená pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti.
- **Sociální narušenost** – další termín používaný v etopedii ve stejném smyslu jako obtížná vychovatelnost, mravní narušenost. Vymezuje jedince v etopedické péči. V poslední době se setkáváme s označeními jako je sociální nepřizpůsobivost a nebo sociální nepřizpůsobenost (poslední však již jako označení stavu trvalejšího charakteru u recidivujících osob).

- **Stres / zátěž/ tlak** – jedním z průvodních znaků kriz. stavů – zátěžová situace v níž je organismus vystaven vlivům ohrožující stabilitu organismu a vedoucí k automatickému spuštění vrozených obranných reakcí (příprava na boj, útěk).
- **Specifika krize u dospívajících** – krize je součástí běžného lidského života, ale mladý člověk většinou nemívá potřebné zkušenosti, alternativní sociální strategie k jejímu úspěšnému překonání a to zvláště tehdy, když neměl valnou možnost naučit se tomu ve své vlastní rodině. Svoji roli hrají též vývojová specifika – zvýšená citová labilita, změna sebehodnocení, větší zranitelnost, vztahovačnost, hyperkritičnost, hormonální změny, tělo se stává důležitou součástí identity, hledání a vytváření vlastní identity, přechodná stadia skupinové identity (vrstevnické skupiny), změna vztahu k autoritě.....A Přejít z jednoho stadia živ. cyklu do druhého je pro každého **časem potenciální krize**, proto v primitivních společnostech vznikaly obřady přechodu, které ritualizovanou podobou pomáhali těmito obdobími projít a legitimovali nový soc. status.
- **Ústavní výchova, ochranná výchova** – legislativní společenské opatření, prostřednictvím něhož je dítě umístěno v nějakém druhu školského ústavního zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Více viz **kapitola 2.3.:** „*Administrativní a legislativní rámec systému.*“
- **Životní krize** - v krátkém čase vyostřující se situace, kterou jedinec není schopen překonat a pomocí vlastní strategie zvládnou vnitřní či vnější zátěž.
 - = nebezpečí, ale i příležitost pro získání nového nadhledu na sebe sama, na druhé a na celek lidského života.
 - Je třeba konstatovat, že uvedené termíny a jejich pojmání je závislé nejen na odborné oblasti, ve které se používají, ale také na společnosti, v níž se používají – na normách, zvyklostech, zákonech, celkové úrovni. Jsou tedy ve svém významu platné především v rámci určitého společenství. Je proto obtížné srovnání se zahraničím, kde pravidla pro vymezení určitých kategorií mohou být zcela odlišná.

Příloha č.2:

Sít' ústavů (DgÚ, DD se školou, VÚ) ⁷⁴

➤ Diagnostické ústavy - počet ústavů, počet umístěných dětí - podle území a zřizovatele

Území Zřizovatel	Počet ústavů	Počet dětí v diagnostických ústavech					
		Celkem	z toho				s cizím státním občanstvím
			Dívky	úplní sirotci	děti nezletilých matek		
Česká republika	13	537	229	62	5		59
Praha	4	200	81	58	5		57
Hlavní město Praha	4	200	81	58	5		57
Střední Čechy	1	78	40	–	–		–
Středočeský kraj	1	78	40	–	–		–
Jihozápad	2	40	17	–	–		–
Jihočeský kraj	1	14	5	–	–		–
Plzeňský kraj	1	26	12	–	–		–
Severovýchod	1	41	18	1	–		1
Liberecký kraj	1	41	18	1	–		1
Jihovýchod	2	74	40	2	–		–
Jihomoravský kraj	2	74	40	2	–		–
Střední Morava	1	16	7	1	–		–
Olomoucký kraj	1	16	7	1	–		–
Moravskoslezsko	2	88	26	–	–		1
Moravskoslezský kraj	2	88	26	–	–		1
MŠMT	13	537	229	62	5		59

➤ Dětské domovy se školou - počet domovů, počet umístěných dětí - podle území a zřizovatele

Území Zřizovatel	Počet ústavů	Děti			
		Celkem	z toho dívky	úplní sirotci	s cizím státním občanstvím
Česká republika	29	815	196	15	18
Praha	2	43	20	6	13
Hlavní město Praha	2	43	20	6	13
Střední Čechy	6	187	45	–	1
Středočeský kraj	6	187	45	–	1

⁷⁴ Všechny údaje vycházejí z výkazu Škol (MŠMT) V 14-01 „Výkaz o zařízení pro výkon ústavní-ochranné výchovy“, vyplněného podle stavu ke dni **31. 10. 2005**. Dostupné na: <http://www.uiv.cz/>.

	Jihozápad	3	99	22	2	1
	Jihočeský kraj	1	20	–	–	–
	Plzeňský kraj	2	79	22	2	1
	Severozápad	4	99	17	1	–
	Karlovarský kraj	1	32	–	1	–
	Ústecký kraj	3	67	17	–	–
	Severovýchod	8	246	69	1	2
	Liberecký kraj	2	75	18	–	2
	Královéhradecký kraj	3	56	4	1	–
	Pardubický kraj	3	115	47	–	–
	Jihovýchod	3	51	23	2	1
	Vysočina	2	38	15	2	1
	Jihomoravský kraj	1	13	8	–	–
	Střední Morava	2	58	–	3	–
	Olomoucký kraj	1	30	–	–	–
	Zlínský kraj	1	28	–	3	–
	Moravskoslezsko	1	32	–	–	–
	Moravskoslezský kraj	1	32	–	–	–
	MŠMT	28	795	187	15	18
	Kraj	1	20	9	–	–

➤ **Výchovné ústavy - počet ústavů, počet umístěných dětí - podle území a zřizovatele**

Území Zřizovatel		Počet ústavů	Děti			
			cel- kem	z toho		
				dív- ky	úpl ní si- rot- ci	děti ne- zletilých matek s cizím státním občanstvím
Česká republika		34	1 400	386	20	21
	Praha	2	51	12	5	–
	Hlavní město Praha	2	51	12	5	–
	Střední Čechy	2	74	–	2	–
	Středočeský kraj	2	74	–	2	–
	Jihozápad	3	197	34	2	–
	Jihočeský kraj	1	34	34	–	–
	Plzeňský kraj	2	163	–	2	–
	Severozápad	8	392	111	2	–
	Karlovarský kraj	2	76	44	2	–
	Ústecký kraj	6	316	67	–	–
	Severovýchod	4	90	1	–	–
	Liberecký kraj	1	17	–	–	–
	Královéhradecký kraj	3	73	1	–	–
	Jihovýchod	7	302	190	6	21
	Vysočina	3	183	154	3	21
	Jihomoravský kraj	4	119	36	3	–
	Střední Morava	6	192	28	1	–
	Olomoucký kraj	4	112	28	1	–

	Zlínský kraj	2	80	–	–	–	–
	Moravskoslezsko	2	102	10	2	–	–
	Moravskoslezský kraj	2	102	10	2	–	–
	MŠMT	33	1 383	386	20	21	34
	Soukromý	1	17	–	–	–	–